

*Resultados de Investigación
Educativa sobre la práctica docente
en Escuelas Normales de Guerrero*

ESTADO DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN NORMAL

Victor del Carmen Avendaño Porras (Coord.)

Díaz Ávila - Cortés Díaz - Gandarilla Villalba
Cardoso Taboada - Mendoza Flores - Mosso Vargas

CIMA Press

03

ESTADO DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN NORMAL

Victor del Carmen Avendaño Porras
Coordinador

CIMA *Press*

Estado del conocimiento en educación normal: Resultados de investigación educativa sobre la práctica docente en Escuelas Normales de Guerrero

Primera edición, 2021.

Victor del Carmen Avendaño Porras

Coordinador

Diseño y Maquetado:

Pablo Roca

ISBN: 978-607-97291-7-2

Publicación arbitrada por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de los Altos de Chiapas.

D.R.© CIMA *Press*

Este documento ha sido realizado con base en conocimientos colectivos, por lo que puede copiarse y difundirse libremente, siempre y cuando se cite la fuente y no se altere su contenido ni se comercialice o se apropie privadamente, por persona moral o física, todo o parte del mismo.

Los contenidos de los artículos son responsabilidad de los autores y no del Comité Editorial de CIMA *Press*.

Hecho en México.

Made in México.

Agradecimientos

Se agradece mucho el apoyo de la Mtra. Emma Senorina Miranda Ventura, Directora de la Escuela Normal de Preescolar “Adolfo Viguri Viguri” pues gracias a su disponibilidad se pudo lograr la publicación de la presente trilogía, que es una muestra del trabajo de investigación que los docentes de Escuelas Normales, Centros de Actualización del Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional, sede Guerrero realizan en su día a día.

Contenido

7

Prólogo

Victor del Carmen Avendaño Porras

9

Percepción de los futuros docentes de telesecundaria sobre su competencia digital informacional

Norma Lilia Díaz Ávila

45

El alcance de las jornadas de práctica en el proceso de formación de futuros docentes

Rocío Anthinea Cortés Díaz

65

Desafíos del trabajo docente en las escuelas de práctica de la Tierra Caliente de Guerrero, en tiempos de pandemia.

Rosaura Gandarilla Villalba

94

Prácticas de la enseñanza del inglés en escuelas secundarias de la Región Norte del Estado de Guerrero

Roxana Cardoso Taboada

121

Competencias profesionales del estudiante normalista de educación preescolar ante su intervención a distancia

Samantha Rosalba Mendoza Flores

144

La investigación-acción en la formación inicial de profesionales de la educación

Tonatiuth Mosso Vargas

Prólogo

Durante décadas se habló de la importancia que la investigación educativa tenía para el desarrollo de nuevas técnicas de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, nunca se pensó que tomaría tanta relevancia. Hoy nos damos cuenta de la importancia que la investigación y la intervención tiene en general. Estamos en medio de una pandemia en la que los países que más le han invertido a la ciencia y a la investigación han logrado ser punteros en el desarrollo de vacunas, mientras los países a los que les importa muy poco la inversión en ciencias y tecnología se han quedado al margen, como simples consumidores de vacunas.

En el ámbito educativo ha sucedido lo mismo. ¿Alguna vez surgió una teoría educativa en América Latina?; la epistemología de la ciencia, de la educación en lo particular sigue siendo la de origen euro centrista; aun cuando hay esfuerzos enormes para implementar epistemes del sur provoquen la mirada de los fenómenos y problemas educativos desde otra óptica.

Tal parece que recientemente se dio un cambio paradigmático en ver a los docentes normalistas no solamente como transmisores de conocimiento, sino también como productores, generadores de conocimiento. Sin embargo, la producción de conocimiento en el ámbito de la educación ha sido demeritado a lo largo de las últimas décadas. Muchas instituciones no consideran por ejemplo que una intervención educativa sea una investigación en forma, de tal suerte que se posiciona en un nivel menor al de una investigación de tesis. O aún peor, muchas instituciones no permiten la titulación en posgrados por medio de intervenciones, a no ser que se trate de programas educativos que estén orientados a la docencia o a la educación, excepto en

doctorado; ¿a qué se debe? Al fin de cuentas una intervención contiene todos los elementos que una investigación formal debe contener. Además, por medio de las intervenciones se logra mayor impacto real en el entorno educativo, lo que quiere decir que las intervenciones deberían tener una mejor acogida y mayor relevancia científica, pues es posible ver palpablemente el cómo se logran cambios en entornos educativos mediante la implicación del interventor en el contexto; por ello es de suma importancia que los estudiantes de licenciatura aprendan técnicas y adquieran herramientas metodológicas y epistemológicas para hacer investigación e intervención educativa.

Cada elemento del proceso educativo tiene una estructura dinámica: edificios escolares, planes de estudio, necesidades de los estudiantes, materiales, políticas, maestros, que son están en condiciones de dirigir este proceso con sus competencias. Investigar e intervenir para comprender de mejor manera los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como proporcionar datos importantes para los responsables de la formulación de políticas en el proceso de toma de decisiones es la finalidad de poseer dichas herramientas y técnicas.

Este **tercer volumen** de la serie “**Estado del conocimiento en educación normal**” da cuenta de ello; pues se aborda la percepción de los futuros docentes respecto a las competencias digitales; el alcance de las jornadas prácticas en el proceso de formación de los futuros docentes; los desafíos del trabajo docente durante la pandemia; las prácticas de la enseñanza del inglés; las competencias profesionales que caracterizan al estudiante normalista y la importancia investigación acción en la formación inicial de profesionales de la educación.

Ojalá que esta obra sea un aliciente para los profesores normalistas, para que sigan perfeccionando su trabajo docente y de investigación.

Percepción de los futuros docentes de telesecundaria sobre su competencia digital informacional

Norma Lilia Díaz Ávila
gro04.ndiaza@normales.mx

Resumen

El mundo cambió después de la COVID-19, la educación en línea es hoy la principal forma de enseñanza y aprendizaje. Esta modalidad dejó fuera del sistema educativo a miles de estudiantes de entornos donde el derecho de acceso a las tecnologías de la información y la comunicación no puede ejercerse; inhibiendo el desarrollo de saberes para la ciudadanía global, como la competencia informacional. El objetivo de esta investigación es describir la percepción que los futuros docentes tienen sobre el dominio de su competencia digital informacional investigativa. Es un estudio cuantitativo, descriptivo de alcance exploratorio y diseño no experimental; cuya información se obtuvo mediante un cuestionario tipo Likert, aplicado a una muestra intencionada, no probabilística de 64 estudiantes de V semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, inscritos en la Escuela Normal Urbana Federal Profr. Rafael Ramírez en el año escolar 2020-2021. Los datos se analizaron con métodos estadísticos; la media estadística global de 3.5 sobre una escala de 1 a 5, indica un nivel de dominio medio en la competencia digital informacional investigativa, que obstaculiza el desarrollo de otras competencias más especializadas. Se concluye que se deben promover estrategias para optimizar la búsqueda, organización y uso de la información de forma ética y legal; y que la competencia informacional debe desarrollarse

integralmente para que los futuros docentes sean capaces de investigar, generar conocimientos e innovar su práctica docente.

Palabras clave

Competencia profesional, investigación pedagógica, información y comunicación

Introducción

El efecto de la pandemia por la COVID-19 en la educación generó a nivel mundial la implementación de modalidades de aprendizaje a distancia y en línea con el objetivo de no perder la continuidad del proceso formativo, pero en la práctica, visibilizó más los graves problemas que impiden cerrar la brecha educativa (CEPAL-UNESCO, 2020); y sobre todo, la barrera que impide que muchos de los niños y jóvenes mexicanos de entornos socialmente desfavorecidos puedan seguir estudiando (Díaz-Barriga-Arceo & Barrón-Tirado, 2020; Lloyd, 2020); diluyendo aún más la posibilidad de acceder a un espacio educativo más equitativo como lo es escuela.

Los estudios realizados recientemente sobre el impacto de la pandemia, permiten identificar diversos problemas: la brecha digital va de la mano de la desigualdad educativa (CEPAL-UNESCO, 2020; Lloyd, 2020); en general, las escuelas de todos los niveles, enfrentan serias dificultades para afrontar esta crisis educativa (Schmelkes, 2020; Díaz Barriga, 2020); existe una escasa cultura en el uso de las TIC y una deficiente educación digital (Moreno, 2020; Navarrete Cazales et al., 2020); la competencia en el uso de las tecnologías que tienen actualmente los docentes, no es idónea para la enseñanza en línea (García-

Llorente et al., 2020; Ruiz del Hoyo Loeza et al., 2021); por lo que la formación docente, es el factor a priorizar.

Ante esta situación emergente, organismos internacionales así como diversos investigadores como Díaz-Barriga-Arceo & Barrón-Tirado(2020); Díaz Barriga (2020); Dussel, (2020); y Schmelkes, (2020), señalaron la urgencia de reorientar la educación, y asumir críticamente los retos de orden pedagógico, tecnológico y de formación docente que implica la enseñanza y aprendizaje en las nueva normalidad. En opinión de Ordorika (2020) lo positivo de esto, es la oportunidad de promover aprendizajes flexibles, híbridos o combinados, más acodes a las necesidades de las nuevas generaciones de estudiantes; pero la condición es que los docentes dominen la enseñanza con herramientas digitales.

El mandato de impartir clases a distancia, emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en marzo del 2020 (Navarrete Cazales et al., 2020), propició que los docentes mexicanos entraran abruptamente a un mundo digitalizado, que de alguna manera conocían, pero no dominaban, y que exigió imperativamente replantear la docencia para responder a nuevas necesidades de aprendizaje en un contexto social y económico bastante complicado.

La capacitación acelerada de docentes para usar la plataforma *Google For Education*, en la educación básica y en las escuelas formadoras de docentes, así como disponer de los recursos proporcionados por la SEP, como planes de clase, material didáctico y reactivos para evaluar los aprendizajes; de alguna manera ayudó en la transición de la clase presencial a la virtual; pero en opinión de Ángel Díaz Barriga (2020) significó una rápida capacitación técnica, más no formativa como lo que se requiere realmente. Esta situación puso de manifiesto que el simple acceso a la tecnología no garantiza cubrir eficientemente el perfil

de competencia que requiere la educación en línea (Rangel Baca, 2014); mostró que la docencia es algo mucho más complejo, y que la formación docente digital es una tarea urgente. En el mismo sentido, diversos análisis consideran que a raíz de la pandemia, la formación de docentes enfrenta tres retos importantes: eficientar los procesos de enseñanza y aprendizaje (Díaz Barriga, 2020), fortalecer la formación incorporando la cultura digital (Moreno, 2020; Rangel Baca, 2014), y mejorar las competencias de investigación educativa para proponer pedagogías alternativas, acordes a las necesidades actuales (Buendía Arias et al., 2017; Larrauri Torreolla, 2005; D. Martínez Rodríguez & Lilia Márquez Delgado, 2014). A la par, agregamos que es indispensable garantizar la conectividad a los estudiantes más vulnerables, y, sobre todo, proponer acciones para reducir las disparidades educativas preexistentes en contextos escolares desfavorecidos como las escuelas telesecundarias, donde la banda ancha y el internet son una utopía.

En estas circunstancias, formar docentes capaces de analizar, reflexionar, y mejorar su práctica, es un imperativo para enfrentar la compleja realidad educativa, donde la información y el conocimiento cambian a cada instante (Gisbert Cervera et al., 2016; Rubio García & Tejeda Fernández, 2017) y donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), además de que sirven para acceder a la información, ayudan a amplificar habilidades de conocimiento y trascender limitaciones cognitivas (Aparicio Gómez & Ostos Ortiz, 2018); por lo tanto, saber gestionar la información para generar nuevos saberes, es una condición necesaria para innovar en el aula.

En la perspectiva educativa actual, las TIC se presentan enlazadas intrínsecamente al proceso educativo (Avendaño, 2018;

Gutiérrez Martín, 2007), porque la producción y el uso del conocimiento son fundamentales para interpretar, comprender y explicar la realidad educativa. De ahí que el Plan de Estudios 2018 para la formación de docentes de telesecundaria en México incorpora curricularmente las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y las Tecnologías del Empoderamiento y la Participación (TEP), como un eje transversal que apoya el desarrollo de otras competencias más especializadas que se van desarrollando en el trayecto de práctica profesional, para potenciar el aprendizaje y la competencia investigativa de los futuros docentes.

Se sabe por experiencia práctica, que los futuros docentes del V semestre de la Licenciatura en Aprendizaje y Enseñanza en Telesecundaria del ciclo escolar 2020-2021, siendo nativos digitales, dominan el uso de la tecnología, en cuanto a redes sociales, y saben buscar, consultar y enviar información académica. Al iniciar el trabajo en línea, aprendieron velozmente a interactuar en la plataforma *Google For Education* y a usar diversas aplicaciones, lo cual, no necesariamente garantizó una eficiente capacidad de gestionar su proceso de aprendizaje. Se ha detectado por ejemplo, escasa disposición de usar la tecnología para aprender, el uso ilegítimo de la información al copiar y pegar datos en trabajos académicos, o bien problemas para analizar y procesar información y dar el crédito correspondiente a los autores (Monereo & Badia, 2012), además en algunos casos se ha detectado el uso de fuentes poco confiables; de tal manera que los profesores que impartieron cursos en este semestre identificaron insuficiencias en la gestión de la información académica.

En acuerdo al Plan de Estudios 2018 (SEP, 2020), el proceso de formación docente debe promover el desarrollo de competencias digitales informativas como seleccionar material en bibliotecas virtuales y en bases electrónicas de información; además de la habilidad de contrastar y verificar esos datos en fuentes confiables, y el dominio formal del lenguaje académico y científico; capacidades que los futuros docentes deben consolidar eficientemente para poder construir los informes de práctica profesional, el portafolio o la tesis que les permitirá titularse. De ahí que este estudio pretende resolver la pregunta ¿cómo se perciben los futuros docentes de telesecundaria respecto al desarrollo de las competencias digitales informacionales e investigativas que les permitirán convertirse en los docentes que requieren los tiempos actuales?

El objetivo es describir la percepción que los futuros docentes de V semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria tienen sobre su competencia digital informacional e investigativa, para proponer acciones de apoyo complementario que potencien su competencia profesional. Determinar el grado de dominio de esta importante competencia, posibilitará apoyar también el desarrollo de las capacidades técnicas y especializadas necesarias para la investigación educativa.(Buendía Arias et al., 2017; Jaimes J., 2015) y sobre todo, tener herramientas para adaptarse a los veloces cambios de la sociedad actual.

En este sentido, este estudio se justifica en función de que dominar la competencia digital informacional, permite a los docentes aprender a aprender, adaptarse a los cambios, innovar y mejorar su práctica docente (Bausela Herreras, 2004), y sobre todo, atender los requerimientos que la compleja sociedad globalizada impone actualmente.(Avendaño et al., 2017). Es perti-

nente porque permitirá proponer acciones de apoyo complementario que fortalezcan las competencias investigativas indispensables en la construcción de los proyectos de innovación, intervención pedagógica y socioeducativa, y de la modalidad que les permitirá titularse.

El aporte principal de este estudio es la descripción de la percepción que los futuros docentes de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria de la Escuela Normal Urbana Federal Profr. Rafael Ramírez, tienen sobre su competencia digital informacional investigativa. Los resultados permitirán construir un diagnóstico para un estudio más amplio que tiene por objetivo diseñar un sistema de estrategias didácticas que coadyuven en el desarrollo de la competencia informacional investigativa, y que incidan en el proceso de construcción de los proyectos de intervención de las modalidades de titulación, y, por consiguiente, en la consolidación de las competencias profesionales establecidas en el plan de estudios. El diseño de este estudio es no experimental, de tipo descriptivo, con enfoque cuantitativo bajo el método deductivo. La teoría se trató de forma deductiva y los datos se analizaron utilizando métodos estadísticos. (Hernández Sampieri, 2014).

Planteamiento teórico

El término competencia en general puede definirse como un conjunto de conocimientos de diverso tipo, "...que permitirán a una persona afrontar con éxito los problemas prototípicos y emergentes de un ámbito de actividad humana". (Monereo & Badia, 2012, p.77). En este estudio, este concepto tiene que ver con la forma en cómo las personas actúan y movilizan varios recursos cognitivos para resolver tareas concretas o situaciones diversas, en función de las actitudes, habilidades y conocimientos que poseen y de un contexto determinado (Díaz, 2006; Zabala, 2007).

Es una capacidad que moviliza saberes de distinto tipo, que se interrelacionan cuando un docente enfrenta algún problema educativo y es capaz de solucionarlo; por tanto, favorecen la integración teoría-práctica. (Loya Chávez, 2008). El Plan de Estudios 2018 (SEP, 2020) para la formación de docentes de telesecundaria, concibe que educar en competencias, implica movilizar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales, que se adquieren en una situación determinada y se aplican cuando se realiza la práctica docente a través de proyectos innovadores y de impacto social.

En este sentido, para lograr que un docente sea capaz de movilizar sus recursos cognitivos deberá integrar de forma efectiva las TIC en la práctica profesional, tanto en la planeación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza y aprendizaje, como en su propio desarrollo profesional (Bausela Herreras, 2004; Hernández et al., 2014; Moreno, 2020; Sales et al., 2020). En el modelo de formación de docentes vigente, esto se logra a través de la relación docencia-investigación.

En particular, la investigación es un proceso científico que "...procura obtener información relevante y fidedigna para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento" (Tamayo y Tamayo, 2004, p. 37) y la investigación educativa es un proceso en el que se usan métodos de investigación para obtener conocimientos científicos sobre educación a fin de resolver los problemas y mejorar la práctica docente (Buendía Arias et al., 2017; Delgado de Colmenares, 2002; González, Nelia, & Zerpa, María Laura, & Gutierrez, Doris, & Pirela, 2007). Por tanto, es un saber que no se logra fácilmente, requiere del desarrollo de diversas competencias.

Bajo esta perspectiva, aprender a investigar es complejo, porque a investigar se aprende investigando (Elliot, 2005), y por consiguiente, enseñar a investigar, es un proceso intencional que se logra desde el espacio específico de la práctica, (Dehesa de Gyves, 2015; Espinoza Freire, 2020; Freire, 2014). Es algo presente en la enseñanza, implica construir conocimientos con la intervención de diversas habilidades, cuyo desarrollo inicia antes de que un individuo acceda a procesos sistematizados de formación para la investigación (Bayardo, 2011; Moreno Bayardo, 2003).

Es por ello que el modelo de investigación formativa del plan de estudios vigente para formar docentes de telesecundaria, propone integrar la teoría y la práctica investigativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para situar al estudiante como protagonista activo y reflexivo de su propio aprendizaje en acuerdo a la perspectiva de investigación- acción propuesta por Jhon Elliot (Restrepo Gómez, 2006). Esta visión pedagógica establece la necesidad de promover desde el primer semestre de la carrera, un conjunto de destrezas instrumentales y de pensamiento que permiten desarrollar competencias genéricas, competencias profesionales de la docencia y competencias disciplinares.

En particular las competencias genéricas refieren el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten regularse como profesional consciente de los cambios sociales, científicos, tecnológicos y culturales (SEP, 2020), en este caso nos centramos en las competencias digitales y las competencias informacionales.

La competencia digital incluye la investigación y el manejo de información, el funcionamiento y conceptos de las TIC, el pensamiento crítico, la ciudadanía digital, la creatividad y la innovación (Beltrán Sánchez, Jesús Alfonso, & Ramírez Armenta,

Martha Olivia, & García López, 2017; Gisbert Cervera et al., 2016; Gutiérrez Martín, 2007; Lyall, 2004; Rangel Baca, 2014; Zambrano Acosta et al., 2017). La competencia informacional, es la integración de habilidades, conocimientos y actitudes que se movilizan en la búsqueda y obtención de información. Es una competencia transversal que se liga con la competencia digital para el uso efectivo de la información (Rubio García & Tejeda Fernández, 2017). En acuerdo a Marciales-Vivas, Gloria Patricia, González-Niño, Liliana, Castañeda-Peña, Harold, Barbosa-Chacón (2008), permite solucionar problemas a partir de la búsqueda, localización y uso de la información.

Ambas competencias constituyen comportamientos que pueden ser observados a través de criterios de desempeño, tienen un carácter procesual y de crecimiento (Aguado et al., 2017; Faría & Alizo, 2006; Rangel Baca, 2014; Zambrano, 2007); es decir, pueden concretarse en niveles de ejecución. Si estas competencias se desarrollan de forma adecuada, favorecen el aprender a aprender y el trabajo en colaboración (Negre Bennáscar et al., 2018), porque ayudan a transformar la información y convertirla en conocimiento (Jaimes J., 2015). Por su importancia en el desarrollo de la competencia investigativa, la cual permite generar conocimientos e innovar la práctica educativa, en este estudio se considera que el dominio de la competencia digital informacional, es inherente a la formación docente.

La competencia digital informacional permite a los docentes desarrollar otra competencia más especializada: la informacional investigativa; esta refiere la capacidad de buscar en libros revistas y seleccionar material bibliográfico para obtener información clásica y de vanguardia sobre un tema de estudio (Rivera Heredia, y otros, 2014); requiere del uso de la internet de forma eficiente, crítica e innovadora para generar conocimiento (Aparicio Gómez & Ostos Ortiz, 2018; Moncada-

Hernández, 2014), corresponde a un proceso complejo, porque su desarrollo depende de la experiencia del nivel educativo de las personas (Lau, 2007; Lau & Cortés, 2009), es muy importante porque permite por ejemplo, construir la fundamentación teórica de un ensayo académico, un proyecto de innovación pedagógica, o bien una tesis.

En acuerdo a Marciales-Vivas, González-Niño, Castañeda-Peña, Harold, y Barbosa-Chacón (2008), existen tres tendencias respecto al constructo competencia informacional: como habilidad, como destreza y como una práctica de la dimensión social. Esta última, es la que se asume en este estudio porque resalta la relación entre el desarrollo de la competencia informacional y la formación del sujeto social. En la perspectiva sociocultural, la competencia informacional es una práctica con dimensión social y cultural (Loya Chávez, 2008; M. A. Martínez Rodríguez, 1999), ya que el conocimiento es algo que se construye socialmente, y el aprendizaje y el desarrollo son procesos que van de lo interpersonal a lo intrapersonal (Vigotsky, 1979). De ahí que las herramientas culturales son fundamentales para la interacción social; en este caso, la cultura digital. (Dussel, 2020)

Para Rangel Baca (2014) las competencias docentes digitales adquieren un desempeño efectivo, cuando se movilizan cinco tipos de recursos: tecnológico, informacional, axiológico, pedagógico y comunicativo. En este estudio el foco de atención es el de tipo informacional, cuyas dimensiones describe esta autora de la siguiente forma:

- Conocimiento sobre localizar y recuperar información:
Efectuar búsquedas en línea para localizar material susceptible de contribuir a alcanzar sus objetivos de formación profesional

- Analizar y seleccionar la información de manera eficiente: Examinar distintas fuentes de información en línea y otros recursos que se pueden utilizar para coadyuvar a la formación profesional
- Organización de la información recuperada de internet de manera adecuada: Establecer normas y directrices para la organización estructuración de la información para facilitar y optimizar el uso de la información y el tiempo.
- Utilización y presentación de la información de manera eficaz, ética y legal: Capacidad para elegir el medio y formato más adecuado para la presentación de información asumiendo e interiorizando actitudes y valores éticos promoviendo y respetando los derechos de autoría. (Rangel Baca, 2014, p.151).

Con apoyo en esta base conceptual, en este estudio descriptivo se identificó cuantitativamente la percepción que los futuros docentes tienen sobre su competencia digital informacional, por lo que se inscribe en el paradigma científico positivista (Ramos, 2015). El análisis de los conceptos teóricos y la operacionalización de la variable y sus indicadores se fundamentó en la corriente sociocultural de la psicología cognitiva, y en diversos aportes empíricos sobre el proceso de investigación educativa. (Baldo et al., 2015; Moreno Bayardo, 2005; Rangel Baca, 2014; Restrepo Gómez, 2006); para explorar un saber que existe, pero que ha sido poco estudiado en el ámbito de la formación de docentes de telesecundaria.

En particular de la psicología cognitiva en su vertiente sociocultural representada por Vigotsky se retomó la noción de mediación cognitiva (Wertsch & Erausquin, 2007), en este caso, mediación de los signos e instrumentos tecnológicos que apoyan

la competencia informativa del proceso de investigación educativa. Desde la teoría pedagógica se analizó el modelo de investigación formativa, vigente para formar docentes en México, que propone la relación docencia-investigación (Restrepo, 2003; Porlan Ariza, 1987; Martínez Rizo, 1991; Morán Oviedo, 2003; Elliot, 2005), acompañado de competencias para el uso cotidiano de las TIC, TEP, TAC en el proceso educativo desde una visión pedagógica y didáctica centrada en el desarrollo de competencias investigativas y digitales.

A nivel internacional se han realizado muchos estudios sobre el desarrollo de competencias informacionales (Beltrán Sánchez, Jesús Alfonso, & Ramírez Armenta, Martha Olivia, & García López, 2017; Chunga Chinguel & Rumiche Chávarry, 2020; García-Llorente et al., 2020; Jiménez-Rojo, 2020; Monereo & Badia, 2012; Moreno, 2020; Negre Bennàssar et al., 2018; Rubio García & Tejeda Fernández, 2017; Sales et al., 2020), mismos que coinciden en la importancia de la competencia informacional para el desarrollo de otras competencias y de su importancia en la formación profesional. En el país se han abordado el tema principalmente por investigadores de las universidades y de escuelas formadoras de docentes, (Avendaño, 2018; Lau & Cortés, 2009; Ruiz del Hoyo Loeza et al., 2021; UNAM, 2020.) y en el nivel de educación básica se ha estudiado la importancia de utilizar las TIC en la enseñanza en el nivel de telesecundaria (Porrás et al., 2010). No se encontraron investigaciones realizadas recientemente para desarrollar competencias informacionales y digitales en el ámbito de la formación de docentes de telesecundaria

Metodología

El enfoque de este estudio es cuantitativo, descriptivo, con un diseño de alcance exploratorio y empírico, tipo no experimental. El objeto de estudio fue la percepción que los estudiantes tienen sobre su competencia digital informacional e investigativa, lo cual permitió identificar necesidades formativas en materia de competencias profesionales en los futuros docentes de telesecundaria.

Los métodos de nivel teórico utilizados en este estudio fueron el análisis y la síntesis. A nivel empírico se utilizó el análisis documental y la encuesta. Se recolectaron datos para establecer la percepción sobre niveles de dominio mediante métodos como la estadística descriptiva y el análisis de frecuencias. La teoría fue tratada desde un enfoque deductivo, se sustentó en las definiciones de los conceptos y proposiciones que se aplicaron a los datos estadísticos obtenidos. Los datos se analizaron y estructuraron para integrar la presente síntesis.

La población escolar está conformada por un total de 237 alumnos, de los cuales 180 están inscritos en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria Plan 2018 y 57 en la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, Plan 1999. La muestra fue intencionada no probabilística, estuvo integrada por 64 alumnos; 27 hombres (42.2%) y 37 mujeres (57.8%), con una media de edad de 20.6 años, mismos que cursaron el V semestre en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria Plan 2018, en la Escuela Normal Urbana Federal “Profr. Rafael Ramírez” ubicada en el Centro Escolar Vicente Guerrero de la Colonia Jardines del Sur en la ciudad de Chilpancingo, Guerrero.

Se decidió realizar este estudio con estudiantes de este semestre porque constituyen la primera generación que egresará del Plan

de Estudios 2018, y porque de acuerdo a los lineamientos establecidos, una vez que inician el VI semestre, deben concentrarse en la investigación de su práctica docente a la par de consolidar el uso de herramientas técnico-metodológicas de la investigación (SEP, 2020), para planear e implementar propuestas de intervención educativa, e iniciar el trabajo de investigación que les permitirá titularse, todo esto en un contexto donde el imperativo actual es la enseñanza a distancia y en línea.

Se utilizó un cuestionario tipo Likert, dividido en dos partes, en la primera se especificaron 14 preguntas de opción múltiple para recabar información general como la edad, género, lugar de procedencia, así como cuestionamientos sobre los hábitos de búsqueda de información que tienen los futuros docentes, los dispositivos tecnológicos que usan, sus formas de acceso a internet, los motores de búsqueda, los tipos de fuentes que consultan así como las bases de datos que utilizan habitualmente.

La segunda parte contiene un cuestionario validado por Beltrán Sánchez, Jesús Alfonso, & Ramírez Armenta, Martha Olivia, & García López (2017), quienes se basaron en el perfil de competencias diseñado por Rangel Baca (2014), y lo adaptaron para ser aplicado en profesores de educación básica. El estudio de estos autores reporta que la propiedad métrica del instrumento tiene validez de contenido y de constructo, con una confiabilidad de 0.89, medida con alfa de Crombach. Cuenta con propiedades métricas óptimas, por lo que es empíricamente factible de ser utilizado en los futuros docentes de telesecundaria.

El cuestionario aplicado, tiene un total de 16 ítems, que mide 4 dimensiones de la competencia digital informacional: a) Sabe cómo localizar y recuperar información, b) Analiza y selecciona la información de manera eficiente, c) Organiza la información recuperada de Internet de manera adecuada, d) Utiliza y pre-

senta la información de manera eficaz, ética y legal. En las indicaciones se solicita a los futuros docentes determinar el nivel de desarrollo que perciben sobre su competencia informacional con una escala de niveles de dominio del 1 al 5; donde el 1= No desarrollada, 2= Dominio Básico, 3=Dominio Medio, 4=Dominio Alto 5=Dominio Total.

Las ventajas de este cuestionario son que interroga al estudiante sobre su actuación y le permite emitir su propio juicio, y que se facilita la recolección y cuantificación rápida de la información. El inconveniente es que, por estas características, también puede ser contestado de manera arbitraria, por ello los resultados se complementaron con las respuestas emitidas en las preguntas de opción múltiple de la primera parte del cuestionario, en las que se cuestiona sobre sus hábitos para la búsqueda de información en internet.

El instrumento se administró mediante un Formulario de Google, el contacto con los estudiantes se realizó mediante mensaje a los grupos 501,502 y 503 en WhatsApp donde se explicó el objetivo de la investigación y se incluyó el link del cuestionario. Se solicitó que contestaran de forma voluntaria, sincera y anónima. A esta invitación respondieron un total de 64 estudiantes que representan el 35.5% de los que cursan la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, Plan 2018.

Una vez obtenidos los datos, estos se exportaron del formulario de Google a una hoja de Excel para procesarlos, se utilizó la estadística inferencial para analizar y comparar la media estadística entre los 4 ítems que miden cada dimensión, después se obtuvo la media global de las cuatro dimensiones para determinar el nivel general de dominio percibido por el total de la muestra.

Resultados

El cuestionario fue contestado por 64 futuros docentes, 27 hombres (42.2%) y 37 mujeres (57.8%), con una media de edad de 20.6. El 49.99% de la muestra vive en poblaciones urbanas como Chilpancingo (14.06%), Tixtla (34.37%) e Iguala (1.56%); y el 49.43 % radican en poblados semiurbanos y comunidades rurales, diseminadas en las diversas regiones del Estado de Guerrero: Centro (25%), Acapulco (3.12%), Costa Chica (9.37%), Costa Grande (1.56%), Sierra (3.12%) y Montaña (6.25%).

Sobre los dispositivos para buscar información en la internet, los que usan más son la computadora portátil (71.9%) y el teléfono celular (83.8%). Los menos utilizados son computadora de escritorio (6.3%) y tableta (3.1%). El 70.3% dice que el dispositivo lo tiene disponible en cualquier momento, en tanto que el 29.7% debe compartirlo con otras personas. Para conectarse a la internet, el 71.9% lo hace mediante una red doméstica de paga, el 23.4% se conecta con datos móviles que obtiene mediante tarjetas de prepago, y el 4.7% usa una red pública gratuita.

Respecto a la pregunta sobre los motores de búsqueda que utilizan más para obtener información académica confiable en internet, se solicitó eligieran de una lista de 17 opciones. Los tres que más usan son: Google (100%), Google Scholar (56.3%), y Google libros (56.3%).

Al cuestionar sobre las fuentes de información que consultan para realizar trabajos académicos, los sitios con mayor porcentaje fueron bibliotecas digitales (76%) artículos de revistas (68%), Videos de Youtube (57%) y Blogs (43%). Las menos consultadas son las monografías (26.6%), los diccionarios (25%), Wikipedia (18.8%), los índices temáticos (7.8%), las bases de datos 4.7%), Webinar (15.6%) y otros (4.7%). En cuanto a las bases

de datos y repositorios que usan para hacer trabajos académicos o de investigación, de las opciones enlistadas, el 43.8% optó por la opción: otros, 21.9 % anotó Google Cloud, 21.9% Scielo, 10.9% Dialnet y 1.6% Redalyc.

En la segunda parte del cuestionario con 16 ítems se midieron las dimensiones de la competencia informacional, los resultados se describen a continuación.

La dimensión 1: Sabe cómo localizar y recuperar información se valora con los ítems 1,2,3 y 4 del cuestionario.

En la capacidad de *definir una necesidad de información, identificando las palabras clave que describen el perfil de su búsqueda en internet*, muy pocos la perciben en un nivel de dominio total (20.3%). El 43.8%, dicen que tienen dominio alto, el 34.4% asume un dominio medio y el 1.6% un dominio básico. (Ver figura número 1)

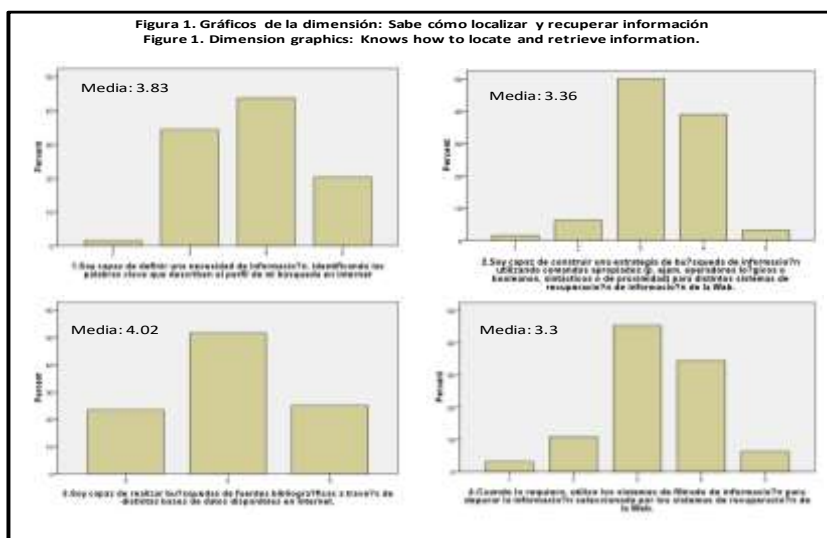
Respecto a la competencia de *saber construir una estrategia de búsqueda de información utilizando comandos apropiados para distintos sistemas de recuperación de información de la Web*, predominó una percepción de nivel de dominio medio (50%). Un 39.1%, considera que tiene un dominio alto y solo el 3.1% señala un dominio total.

Sobre la capacidad de *saber realizar búsquedas de fuentes bibliográficas a través de distintas bases de datos disponibles en Internet*, sólo un 25% tiene un dominio total, el 51.6 % percibe un dominio alto, y el 23.4 % muestra un dominio medio. En este ítem el dominio alto está por encima de la media. (Ver figura número 1)

La pregunta: *cuando lo requiero, utilizo los sistemas de filtrado de información para depurar la información seleccionada por los sistemas de recuperación de la Web*, muestra que esta competencia es dominada totalmente por un 6.3% de los futuros docentes, en

dominio alto hay 34.4%, en un dominio medio 45.3%, en dominio básico 10.9%, y el 3.1% se percibe con dominio no desarrollado. En este ítem predomina el dominio de nivel medio. (Ver figura número 1).

En el análisis estadístico de los datos de esta primera dimensión: *Sabe cómo localizar y recuperar información*; tres ítems asumen un nivel medio (1,2 y 4) y un ítem alcanza un nivel alto (3), (Ver figura 1), que refiere la capacidad de realizar búsquedas de fuentes bibliográficas a través de distintas bases de datos disponibles en internet. En esta dimensión se tienen una media estadística global de 3.6 lo que ubica su percepción en un nivel medio.



La segunda dimensión de la competencia informacional: *Analiza y selecciona información de manera eficiente*, se midió con los ítems 5,6,7, y 8 cuyos resultados muestran lo siguiente:

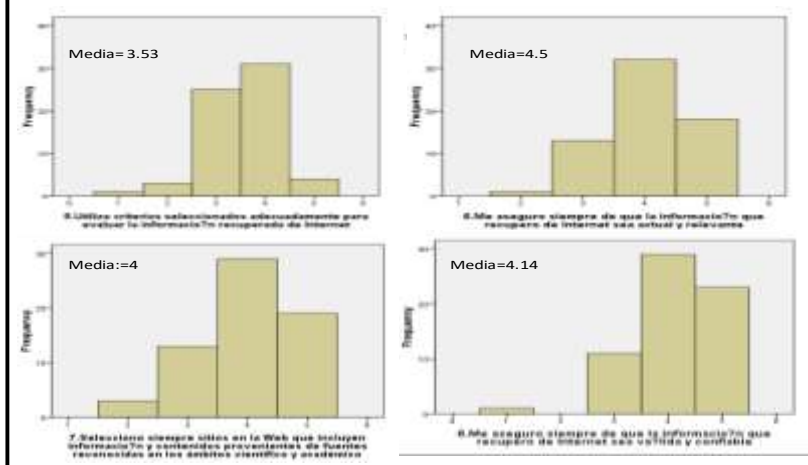
Para la competencia de *utilizar criterios seleccionados adecuadamente para evaluar la información recuperada de Internet*, un 6.3% tiene dominio total, 48.4% un dominio alto, 39.1% dominio medio, 47.7 % muestra un dominio básico y 1.6 % no ha desarrollado esta capacidad. La media estadística, indica que la percepción global de esta dimensión se ubica en un nivel de dominio medio (3.53). (Ver figura número 2).

La competencia de *asegurarse siempre de que la información que recuperan de Internet sea actual y relevante*, asume una media de dominio en nivel alto (4.5), ya que el 28.1% tiene un dominio total, el 50% un dominio alto, 20.3 % muestra dominio medio, y 1.6% un dominio básico.

Sobre la capacidad de *seleccionar siempre sitios en la Web que incluyen información y contenidos provenientes de fuentes reconocidas en los ámbitos científico y académico*, un 29.7% dice que su dominio es total, 45.3% muestra un dominio alto, 20.3. % lo domina medianamente, y un 4.7% percibe que su dominio es básico. La media estadística indica un nivel de dominio alto. (Ver figura número 2)

En cuanto a la competencia de *asegurarse siempre de que la información que recuperan de Internet sea válida y confiable*, 35.9% tiene un dominio total, 45.3 % un nivel alto, 17.2% un dominio medio, y el 1.6 % no tiene dominada esta capacidad.

Figura 2. Gráficos de la dimensión 2. Analiza y selecciona información de manera eficiente.
Figure 2. Dimension graphics: Analyzes and selects information effectively



Fuente: Elaboración propia.

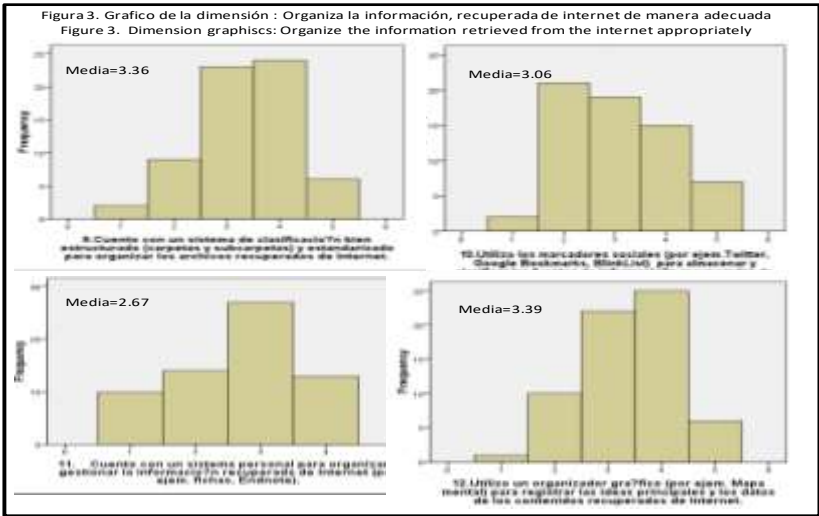
En general se puede observar en las medias globales que en los ítems 6, 7 y 8 existe una percepción de nivel de dominio alto, en cuanto a la eficiencia para analizar y seleccionar información con una media global de 4.5. De esta dimensión solo el ítem 5: utiliza criterios seleccionados adecuadamente para evaluar la información recuperada en internet, muestra un nivel de dominio medio. (Ver figura 2)

La tercera dimensión se refiere a si el futuro docente organiza la información, recuperada de internet de manera adecuada, esta se mide con los ítems 9, 10, 11, y 12.

Respecto a si *cuentan con un sistema de clasificación bien estructurado (carpetas y subcarpetas) y estandarizado para organizar los archivos recuperados de Internet*, el 9.4% de los futuros docentes contestaron que tienen un dominio total, 37.5% muestran dominio alto, 35.9 % asumen un dominio medio, 14.1% tienen un dominio básico y 3.1% no dominan esta competencia. (Ver figura 3)

Los datos recabados en la competencia del *uso de los marcadores sociales para almacenar y clasificar las fuentes de información recuperadas de Internet*, muestran que el 10.9% tiene dominio total, 23.4% un dominio alto, 29.7%, dominio medio, 32.8% dominan de forma básica, y 3.1% no tienen dominada esta capacidad.

En cuanto a si cuentan con un sistema personal para organizar y gestionar la información recuperada de Internet, ninguno de los encuestados tiene dominio total en este rubro, el 20.3% cuenta con dominio alto, el 42.2% se percibe en un dominio medio, un 21.9% asume un dominio básico y el 15.6% no domina esta competencia.



Fuente: Elaboración propia.

Respecto a si utilizan un organizador gráfico (por ejemplo, un mapa mental) para registrar las ideas principales y los datos de los contenidos recuperados de Internet, el 9.4% tiene dominio total, 39.1% un dominio alto, 34.4% un dominio medio, el 15.6% lo domina básicamente y el 1.6% no lo domina.

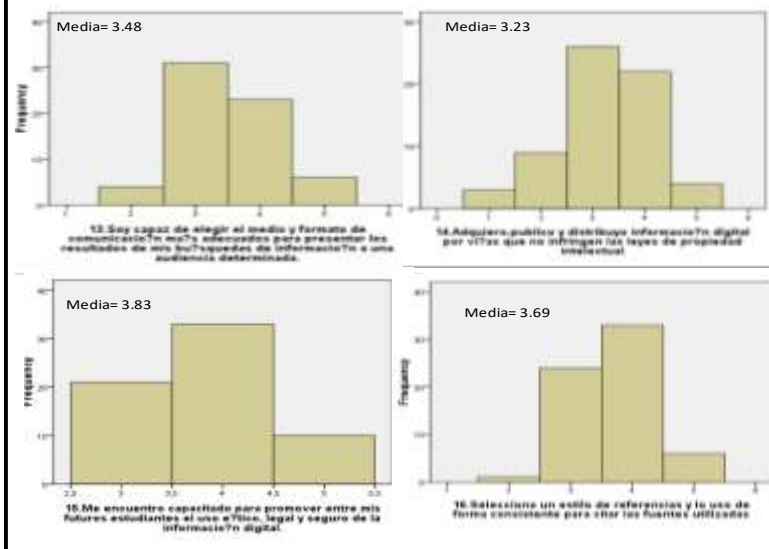
En la figura número 3, que muestra los gráficos de la dimensión: organiza información recuperada de internet de manera adecuada, se observa que en los ítems 9, 10, y 12 predomina un dominio medio de la competencia, con medias estadísticas globales de 3.36, 3,06 y 3.39 respectivamente. En contraste, el ítem 11 muestra la media más baja de todo el cuestionario (2.67); con esto, puede afirmarse que un porcentaje alto de estudiantes percibe un nivel de dominio bajo respecto a su sistema personal para organizar y gestionar la información recuperada de Internet.

La cuarta de las dimensiones refiere a la capacidad de utilizar y presentar la información de manera ética y legal, y se mide con los ítems 13, 14,15 y 16.

De la capacidad de *elegir el medio y formato de comunicación más adecuados para presentar los resultados de búsquedas de información a una audiencia determinada*, un 9.4% afirma que tiene dominada totalmente esta competencia, 35.9 % dice que tiene un nivel alto, 48.4% asume un dominio medio y 6.3% un dominio básico.

El ítem 14 explora si *adquieren, publican y distribuyen información digital por vías que no infringen las leyes de propiedad intelectual*, 6.3% de los encuestados asumen un dominio total, 34.4% un dominio alto, 40.6% un dominio medio, 14.1% un dominio básico, y el 4.7% especifican que no dominan esta capacidad.

Figura 4. Gráficos de la dimensión: Capacidad de utilizar y presentar la información de manera ética y legal
Figure 4. Dimension graphics: ability to use and present information ethically and legally



Fuente: Elaboración propia.

El ítem 15 cuestiona sobre si *están capacitados para promover entre sus futuros estudiantes el uso ético, legal y seguro de la información digital*, el 15.6% lo tiene totalmente dominado, 51.6% tiene dominio alto, 32.8% un dominio medio.

Respecto al ítem 16: *selecciono un estilo de referencias y lo uso de forma consistente para citar las fuentes utilizadas*, 9.4 % asume un dominio total, 51.6% un dominio alto, 37.5 % dominio medio y 1.6 % un dominio básico.

La media estadística global de los cuatro ítems de la dimensión número 4, permite afirmar que los estudiantes perciben que su capacidad de utilizar y presentar información de manera ética y legal es de nivel de dominio medio.

La revisión global de los resultados del cuestionario, permite deducir que los estudiantes se perciben con un dominio alto en el análisis y selección de información. En tanto que en las saber

cómo localizar y recuperar información y en la capacidad de organizar la información, recuperada de internet de manera adecuada, el dominio es de nivel medio. Solo en las medias globales de la dimensión 2 sobre la capacidad de analizar y seleccionar información de manera eficiente, la tendencia es hacia el nivel alto. (Ver tabla 1).

TABLA 1. MEDIA ESTADISTICA GLOBAL EN DIMENSIONES DE LA COMPE- TENCIA DIGITAL INFORMACIONAL	
TABLE 1.GLOBAL STATISTICAL MEAN OF DIMENSIONS OF INFORMATIONAL DIGITAL COMPETENCE	
DIMENSIONES	MEDIAS
1.Sabe cómo localizar y recuperar información	3.62
2.Analiza y selecciona información de manera eficiente	3.93
3.Organiza la información recuperada de internet de manera ade- cuada	3.12
4.Utiliza y presenta información de manera ética y legal	3.55

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar la media estadística de los 16 ítems que conforman el cuestionario, se observa que existen 4 ítems en las que el nivel de percepción de la competencia informacional es alto: 3 (4.02%), 6 (4.05%), 7(4.0%) y 8 (4.14 %). Por otro lado, en 11 variables el nivel de competencia es de dominio medio, de la primera dimensión son tres: 1 (3.3%), 2 (3.36%), 4 (3.30%). En la segunda dimensión el ítem 5 (3.53%), de la tercera, 9 (3.36%), 10 (3.06%) y 12 (3.39%), 13 (3.48%), 14 (3.23%), 15 (3.83%), y 16 (3.69%). El ítem número 11 tiene el peor dominio de todos los 16 que integran el cuestionario. Indica un nivel de dominio básico en la competencia de organizar información. Los antes descrito permite afirmar que en general los futuros docentes tienen un nivel de dominio 3 (medio) de la escala de 1 a 5.

Discusión

En una investigación educativa la búsqueda de estudios en libros o revistas y la selección de material bibliográfico en internet, así como consultar bases electrónicas de información es muy importante para poder elaborar las fichas documentales o de trabajo que se requieren para sistematizar la información teórica. (Rivera Heredia, Arango Pinto, Torres Villaseñor, Salgado Brito, García Gil y Caña Díaz, 2014). Al respecto, solo un 4.7% de los estudiantes de la muestra manifestaron que habitualmente realizan búsquedas en bases de datos, y en la percepción que manifiestan en los ítems de la primera dimensión, se identificó que cuentan con un nivel de dominio medio en la capacidad de efectuar búsquedas en línea para encontrar localizar y recuperar información. De ahí que resulta indispensable fortalecer esta importante capacidad para que logren un dominio total y puedan alcanzar los objetivos de formación profesional. Este proceso de formación profesional también incluye investigar de forma reflexiva y crítica su propia práctica, para poder innovar en el aula, lo que implica, por ejemplo, saber identificar estudios sobre el tema que se analiza y lo que se ha escrito sobre el mismo, para integrar el estado de la cuestión o de la literatura de su investigación. En este proceso, es esencial saber diferenciar entre los contenidos que tienen calidad y otros que pueden ser interesantes, pero que no tienen rigor científico. En este estudio se identificó que los futuros docentes se perciben con capacidad para el análisis y selección de información de manera eficiente, en esta dimensión el porcentaje está más se acerca al nivel de dominio alto. Esto es muy importante porque si los futuros docentes tienen desarrollada la habilidad de analizar las distintas fuentes de información que encuentran en línea, y son

capaces de sistematizarlas adecuadamente, podrán fundamentar muy bien sus trabajos de investigación.

Los niveles de percepción más bajos se encontraron en la dimensión 3 respecto a la capacidad de organizar la información recuperada de internet de manera adecuada y la dimensión 4 sobre la competencia de utilizar y presentar información de manera ética y legal. (Ver Tabla 1). Lo cual permite señalar la necesidad de generar estrategias para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su capacidad de establecer y eficientar sus propias normas y directrices para la organización y estructuración de la información. Esto les permitirá optimizar tanto el uso de la información como el tiempo que invierten en procesarla.

Encontrar información de vanguardia sobre el tema de estudio, o bien información clásica y saber comparar entre planteamientos y posturas de autores es una competencia investigativa más especializada, requiere de actitudes y valores para respetar los derechos de autoría, para lo que es necesario el desarrollo de un nivel total del dominio de la competencia informacional con el objetivo de eficientar la capacidad de elegir el medio y formato más adecuado que les permita presentar la información de forma ética y legal.

Los estudios revisados, corroboran que la competencia informacional es un aspecto importante que se debe desarrollar en los futuros docentes, no solo para que elaboren los trabajos académicos propios del proceso de formación, sino para que aprendan a investigar su práctica y sean capaces de diseñar estrategias de innovación con una buena base informacional. Se concluye por tanto que esta competencia es indispensable para ejercer la profesión en el marco de las nuevas propuestas pedagógicas para la enseñanza a distancia y en línea.

Por lo antes descrito, se puede afirmar que tener un nivel medio en el dominio de la competencia digital informacional, no es suficiente para cumplir con las exigencias actuales de la profesión docente en una compleja sociedad donde el conocimiento cambia a cada instante y donde es indispensable la constante actualización.

El resultado de este estudio muestra que los estudiantes se perciben con un dominio medio en sus competencias informacionales. Coincide parcialmente con las investigaciones consultadas en las que encontraron un nivel bajo en la competencia digital informacional, Por otra parte, corrobora resultados de otras investigaciones que afirman que no todos los recursos tecnológicos se tienen a la disposición y que en muchos de los casos no son aprovechados de forma óptima. (Ruiz del Hoyo Loeza et al., 2021). En esta investigación se identificó que los dispositivos que más usan para buscar en internet son el teléfono celular (83.8%) y la computadora portátil (71.9%), es importante señalar que es posible que este aparato sea el que les proporcionó la SEP en primer grado. También es importante señalar que el 29.7% de los estudiantes debe compartir su dispositivo con otras personas, por lo que no siempre lo tiene disponible, aunado a que el 49.3% que radica en comunidades semi-urbanas y rurales, en las que por lo regular no existe buena conexión a la internet.

Lo anterior permite afirmar que se requiere un desarrollo más integral de las habilidades propias de la competencia informacional en el proceso formativo. Es necesario establecer estrategias para mejorar el nivel de dominio en lo que respecta al tratamiento de la organización y tratamiento de la información que se obtiene de internet, así como al proceso de búsqueda ya que la gran mayoría solo usa un tipo de motor de búsqueda de

los muchos que existen. Es este proceso es indispensable también apoyar a los estudiantes para que tengan acceso a recursos tecnológicos y conectividad adecuada.

Conclusiones

Dado el efecto disruptivo de la pandemia en la educación, se escribieron muchos artículos y se realizaron estudios en los que se señala la importancia de desarrollar la competencia digital de los profesores y de los estudiantes para enfrentar los nuevos retos de enseñanza y aprendizaje a distancia y en línea. La nueva normalidad social exige que los docentes desarrollen las competencias profesionales necesarias para diseñar propuestas de aprendizaje innovadoras acordes a las nuevas necesidades de la educación a distancia, virtual y en línea, mediadas por la competencia informacional para investigar, reflexionar y mejorar la práctica docente, lo cual implica un nivel de dominio total en la capacidad de navegación en la internet, en la búsqueda, evaluación, organización y almacenamiento de información y sobre todo, en la capacidad de usar de forma eficiente esa información para transformar el saber y generar nuevos conocimientos a través de la investigación.

Ante los cambios acelerados y profundos que hemos experimentado en el proceso educativo a raíz de la pandemia, resulta urgente capacitar al futuro docente de telesecundaria, pero también al formador de docentes, para que obtengan un nivel de dominio total en la competencia informacional. Ambos deben ser capaces de gestionar sus propios saberes para enfrentar un mundo digital donde los conocimientos cambian a cada instante, lo cual implica transitar hacia un modelo de enseñanza híbrido o mixto que se adapte a la nueva realidad social.

Brindar un servicio educativo a distancia y en línea, el desarrollo de competencias digitales docentes principalmente las de tipo informacional resultan ser un imperativo para el desarrollo de las competencias investigativas propias del trayecto formativo práctica docente, por ello es importante que las escuelas normales no se concreten a brindar capacitación técnica a sus profesores y estudiantes en el desarrollo de las competencias digitales, informacionales e investigativas, deben promover un verdadero proceso formativo, con enfoque sociocultural, mediado principalmente por las TIC, TAP y TEP para estar a la altura de las nuevas exigencias educativas.

La competencia informacional ocupa en estos momentos un lugar importante por relevancia en la sociedad de la información, y en estos momentos que la escuela están cerrada, las TIC constituyen el medio con el que se interactúa más, en este sentido, asumiendo el pensamiento de Lev Vygotsky, la competencia informacional es una práctica con dimensión social y cultural; por tanto es fundamental en el desarrollo de un futuro docente que tiene el reto de convertirse en un ser social reflexivo, capaz de asumir con conciencia crítica la tarea de la docencia.

Lo antes descrito, hace indispensable diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias que se señalan en el perfil de egreso desde primer semestre de la carrera docente e identificar el nivel de dominio de las competencias genéricas que posibilitarán consolidar las competencias profesionales de los docentes y, por ende, potenciar su cultura digital. Es urgente dar continuidad a este estudio y analizar la relación que la competencia digital informacional tiene con el desarrollo de competencias más especializadas como las requeridas para la investigación educativa.

Referencias

- Aguado, D., González, A., Antúnez, M., & de Dios, T. (2017). Evaluación de Competencias Transversales en Universitarios. Propiedades Psicométricas Iniciales del Cuestionario de Competencias Transversales. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 15.2(2017). <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.007>
- Aparicio Gómez, O. Y., & Ostos Ortiz, O. L. (2018). Las TIC como herramientas cognitivas para la investigación. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, RIIEP*, 11(1), 81–86. <https://doi.org/10.15332/s1657-107x.2018.0001.08>
- Avendaño, C. (2018). *Formación en TIC y competencia digital de estudiantes de nivel básico, media superior y superior en la zona Zoque del Estado de Chiapas*. 3, 81–97.
- Avendaño, C., Antonio, M., & Aguilar, C. (2017). *El Pensamiento complejo: un escaparate epistemológico en la búsqueda de nuevos simbolismos significantes*. 2(4), 47–70.
- Baldo, J., Pacheco, M., & Rangel, Z. (2015). Medición de las competencias investigativas en los docentes adscritos al departamento de ciencias sociales de la Universidad Nacional Experimental del Táchira. *Aibi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 3(2), 27–36. <https://doi.org/10.15649/2346030x.513>
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Bayardo, G. M. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de La Educación Superior*, 40(158), 59–78.
- Beltrán Sánchez, Jesús Alfonso, & Ramírez Armenta, Martha Olivia, & García López, R. I. (2017). Propiedades Métricas De Un Intrumento De Autoreporte Para Medir La Competencia Informacional De Maestros De Primaria. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 147–158.

- Buendía Arias, X. P., Zambrano Castillo, L. C., & Insuasty, E. A. (2017). El desarrollo de competencias investigativas de los docentes en formación en el contexto de la práctica pedagógica. *Revista Folios*, 47, 179–195. <https://doi.org/10.17227/folios.47-7405>
- CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Geopolítica(S)*, 11, 1.
- Chunga Chinguel, G., & Rumiche Chávarry, R. del pilar. (2020). Evaluación de la dimensión informacional en la competencia digital de estudiantes universitarios. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista de Investigación de La Facultad de Humanidades*, 7(2). <https://doi.org/10.35383/educare.v7i2.295>
- Dehesa de Gyves, N. (2015). La investigación en el aula en el proceso de formación docente. *Perfiles Educativos*, XXXVII(SPE), 17–34.
- Delgado de Colmenares, F. (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. *Educere*, 5(16), 405–412.
- Díaz-Barriga-Arceo, F., & Barrón-Tirado, M. C. (2020). Currículo y pandemia: Tiempo de crisis y oportunidad de disrupción. *Revista Electrónica Educare*, 24(Suplemento), 1–5. <https://doi.org/10.15359/ree.24-s.3>
- Díaz, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, 17(111), 7–36.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia Inés Dussel. *Revista Científica EFI - DGES*, 6(10), 13–25.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 16(74), 45–53. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n74/1990-8644-rc-16-74-45.pdf>
- Faría, L. P. de, & Alizo, L. P. de. (2006). Perfil de competencias del docente en la función de investigador y su relación con la producción intelectual. *Opción*, 22(50), 159–177. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31005008>
- Freire, P. (2014). Pedagogía de la autonomía. In *Educación y Ciencia*

- (2004th ed.). Paz y Tierra.
<https://doi.org/10.4135/9781608717613.n339>
- García-Llorente, H. J., Martínez-Abad, F., & Rodríguez-Conde, M. J. (2020). Evaluación de la competencia informacional observada y autopercibida en estudiantes de educación secundaria obligatoria en una región española de alto rendimiento PISA. *Revista Electrónica Educare*, 24(1). <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.2>
- Gisbert Cervera, M., González Martínez, J., & Esteve Mon, F. M. (2016). Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 0, 74–83. <https://doi.org/10.6018/riite2016/257631>
- González, Nelia, & Zepa, María Laura, & Gutierrez, Doris, & Pirela, C. (2007). (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279–309.
- Gutiérrez Martín, A. (2007). Integración curricular de las tic y educación para los medios en la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45. <https://doi.org/10.35362/rie450731>
- Hernández, C. A., Gamboa, A. A., & Ayala, E. T. (2014). Competencias para los docentes de Educación Superior. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación COMPETENCIAS*, 20.
- Jaimes J., J. (2015). Competencia informacional de profesores y estudiantes: estado del arte y prospectiva. *Acción Pedagógica*, 24(1), 104–112.
- Jiménez-Rojo, Á. (2020). La competencia informacional y el pensamiento crítico en la enseñanza no universitaria: una revisión sistemática. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*. <https://doi.org/10.6018/riite.431381>
- Larrauri Torreolla, R. (2005). La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXV(1–2), 89–126.

- Lau, J. (2007). Directrices sobre el desarrollo de habilidades informativas para el aprendizaje permanente. *Fungal Pathogenesis*, 1–63. <https://doi.org/10.1201/9781482270907-18>
- Lau, J., & Cortés, J. (2009). Habilidades informativas: Convergencia entre ciencias de información y comunicación. *Comunicar*, 16(32), 21–30. <https://doi.org/10.3916/c32-2009-02-001>
- Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas en tiempos de la pandemia. *Seminario de Educacion Superior UNAM, Parte 1*, 6. <https://www.ses.unam.mx/publicaciones/printart.php>
- Loya Chávez, H. (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1–8. <https://doi.org/10.35362/rie4631996>
- Lyall, D. (2004). The New Shape of Practical Theology. *The Expository Times*, 116(3), 83. <https://doi.org/10.1177/001452460411600305>
- Marciales-Vivas, Gloria Patricia, González-Niño, Liliana, Castañeda-Peña, Harold, Barbosa-Chacón, J. W. (2008). Universitas psychologica. *Universitas Psychologica*, 7(3). <http://www.redalyc.org/html/647/64770304/>
- Martínez Rodríguez, D., & Lilia Márquez Delgado, D. (2014). *Tendencias De La Formación Y Desarrollo De Habilidades Investigativas En El Pregrado*. 17(17). <http://www.eumed.net/rev/tlatemoani/index.htm>
- Martínez Rodríguez, M. A. (1999). Revista Electrónica de Investigación Educativa El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación The Sociocultural Focus in the Education and Development. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(1).
- Moncada-Hernández, S. G. (2014). Cómo realizar una búsqueda de información eficiente. Foco en estudiantes, profesores e investigadores en el área educativa. *Inv Ed Med*, 3(10), 106–115. <https://www.mendeley.com/research-papers/search/?query=Cómo+realizar+una+búsqueda+de+información+eficiente>
- Monereo, C., & Badia, A. (2012). La competencia informacional desde una perspectiva psicoeducativa: Enseñanza basada en la

- resolución de problemas prototípicos y emergentes. *Revista Espanola de Documentacion Cientifica*, 35(MONOGRAFICO), 75–99. <https://doi.org/10.3989/redc.2012.mono.978>
- Moreno Bayardo, M. G. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. *Educación y Ciencia*, 7(14), 63–81.
- Moreno Bayardo, M. G. (2005). *Potenciar la educación. Un curriculum transversal de formación para la investigación*. 3(1), 1–21.
- Moreno, H. (2020). Aprender y enseñar en la cultura digital. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 25, e11. <https://doi.org/10.24215/18509959.25.e11>
- Navarrete Cazales, Z., Manzanilla Granados, H. M., & Ocaña Pérez, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al Covid-19. *Rlee Nueva Época*, L, 143–172.
- Negre Bennassar, F., Marín-Juarros, V. I., & Pérez-Garcias, A. (2018). L A COMPETENCIA INFORMACIONAL COMO Analysis of didactic strategies for its acquisition. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(1), 277–300. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63645>
- Ordorika, I. (2020). *Pandemia y educación superior*. 49, 1–8.
- Porras, L., López, M., & Huerta, M. (2010). Integración de TIC al currículum de Telesecundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15, 515–551. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=57998331&site=ehost-live>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances En Psicología*, 23(1), 9–17. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- Rangel Baca, A. (2014). Competencias docentes digitales: propuesta de un perfil. *Píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 46, 235–248. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i46.15>
- Restrepo Gómez, B. (2006). *La Investigación-acción pedagógica, variante de la Investigación-Acción Educativa que se vienen validando en Colombia*. 42(11), 93–113.
- Rubio García, V., & Tejeda Fernández, J. (2017). Las competencias

- informativos de los docentes y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 8(1), 127–140.
- <http://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/279/313>
- Ruiz del Hoyo Loeza, E., Quiñonez Pech, S. H., & Reyes Cabrera, W. R. (2021). Competencia digital del docente de nivel secundaria. *Revista Publicando*, 8(28). <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2160>
- Sales, D., Cuevas-cerveró, A., & Gómez Hernández, J. A. (2020). Perspectivas sobre la competencia informacional y digital de estudiantes y docentes de Ciencias Sociales antes y durante el confinamiento por la Covid-19. *Profesional de La Información*, 29(4).
- Schmelkes, S. (2020). La educación superior ante la pandemia de la Covid-19: el caso de México. *Universidades*, 71(86), 73–87. <https://doi.org/10.36888/udual.universidades.2020.86.407>
- SEP. (2020). *Metodología de la Investigación . Quinto Semestre* (SEP (ed.); 2018th ed.). DGESUM.
- UNAM. (n.d.). *Educación y Pandemia. Un Visión Académica*.
- Wertsch, D. J., & Erausquin, C. (2007). *Mediación, de James Wertsch*,. 0–18.
- Zabala, A. (2007). *Zabala_11_ideas_clave.pdf* (p. 226).
- Zambrano Acosta, J. M., Estrada Molina, O., Beltrón Cedeño, C. C., & Zambrano Beltrón, L. A. (2017). Habilidades Investigativas -En Relación Al Uso De Las Tic- a Desarrollar En Estudiantes De Carreras Con Perfil Informático. *Revista Cognosis. ISSN 2588-0578*, 2(1), 03. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v2i1.276>
- Zambrano, R. (2007). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90915108>. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, XV(1), 145–165.

El alcance de las jornadas de práctica en el proceso de formación de futuros docentes

Rocío Cantinea Cortés Díaz
gro08.rcortesd@normales.mx

Resumen

La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los estudiantes, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos. Es necesario que el docente en formación desarrolle jornadas de práctica en condiciones reales de trabajo, para hacer que su perfil de egreso sea completo y así su ejercicio docente sea de excelencia.

Las jornadas de práctica docente que realizan los estudiantes en formación permiten fortalecer sus habilidades y competencias profesionales, y didácticas, haciendo de la práctica docente una experiencia significativa tanto a nivel personal como profesional. Por lo que los periodos de acercamiento al aula de clase para realizar prácticas pedagógicas son imprescindibles en la formación del futuro docente.

Para que las jornadas de práctica en el proceso de formación de los futuros docentes recobren la importancia debida es necesario tener en cuenta la planeación de las secuencias didácticas a desarrollar, los tiempos y espacios escolares de aplicación, el propio desarrollo de las jornadas de práctica y el análisis de las mismas, teniendo en cuenta el trabajo conjunto entre el estudiante que se forma, el docente que coordina su formación y el

docente del grupo de práctica. En el presente artículo se muestra el resultado de afirmar el alcance de las jornadas de práctica docente en el proceso de formación de los estudiantes del tercer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria del Centro Regional de Educación Normal de Iguala de la Independencia, Guerrero, México.

Palabras clave

Docente, escuela, práctica pedagógica, formación de docentes, formación de docentes de secundaria, plan de clase.

Introducción

Las escuelas de formación docente, son las instituciones encargadas de dar a la sociedad los maestros que al egresar serán los responsables de formar y brindar los conocimientos a las futuras generaciones de ciudadanos. En el transcurso de su formación como futuro docente que estudia en una escuela normal, el estudiante normalista adquiere conocimientos, habilidades y experiencias que le permiten adquirir competencias tanto genéricas como profesionales y disciplinares que les permite lograr los rasgos deseables del perfil de egreso y así ser un docente egresado con una formación inicial capacitado para laborar en la docencia atendiendo las necesidades escolares actuales dentro del ámbito educativo.

En el Plan de estudios 2018 de la carrera del futuro docente se contempla un trayecto de formación que permite vincular la teoría con la práctica e incorporar al estudiante al ámbito educativo desde el primer año, mismo que se presenta en el diseño

curricular como un trayecto formativo de práctica profesional con sus respectivos cursos dentro de la malla curricular, que llevan al estudiante a desarrollar sus prácticas pedagógicas en una escuela en condiciones reales de trabajo. “Los cursos de prácticas profesionales pretenden desarrollar competencias referidas al análisis de la práctica docente, al uso de herramientas de investigación y metodologías de la investigación. Se encuentran vinculados a los cursos orientados a la enseñanza y el aprendizaje del ámbito disciplinar de formación ética y ciudadana”. (SEP, 2018).

El primer curso que acerca al estudiante normalista a las aulas escolares de educación secundaria es “Herramientas para la observación y análisis de la escuela y comunidad” en el primer semestre de la carrera, siguiendo el curso: Observación y análisis de la cultura escolar “en el segundo semestre; en estos dos cursos el normalista observa, analiza y reflexiona el contexto escolar para cursar en el tercer semestre “Práctica docente en el aula” con esta asignatura se da inicio con la realización de las jornadas de prácticas pedagógicas en un grupo de educación secundaria desarrollando temas del programa de la asignatura de Formación Cívica y Ética, continuando del cuarto al octavo semestre con los cursos que en la malla curricular del plan de estudios se presentan dentro del Trayecto formativo de Práctica profesional, acercando la teoría abordada en todos los cursos de la carrera en la escuela normal con la práctica en las diferentes escuelas secundarias que el grupo académico programe para cumplir con lo establecido en los programas, referente a las jornadas, o periodos para desarrollar el trabajo académico.

En la formación del maestro de educación básica, la relación entre la teoría y la práctica se ha modificado conforme a planes de estudio vigentes, pero sea cual sea dicho plan, en las escuelas

normales siempre ha prevalecido la noción de la práctica docente o práctica pedagógica, mismas que habilitan académicamente al futuro maestro de educación básica; de ahí la importancia de que, el trayecto de práctica profesional “tiene la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño profesional de los futuros docentes a través de acercamientos graduales y secuenciales en la práctica docente en los distintos niveles educativos para los que se forman” (SEP, 2018). Llevar la teoría a la práctica es uno de los desafíos más importantes que tiene todo estudiante normalista como futuro profesional a la hora de aplicar lo aprendido en la escuela normal.

En el transcurso de la formación del normalista como futuro docente se contempla a las jornadas de práctica de una manera imprescindible puesto que como se menciona en el programa de práctica docente en el aula de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ciudadana y Ética en la Educación Secundaria: “El acercamiento directo a la práctica docente y la vida escolar será fundamental para que los estudiantes normalistas vivan la experiencia de ser docentes en los contextos reales de las escuelas secundarias: cómo se diagnostica, planifica y evalúa, para intervenir en la formación de las y los adolescentes”. (SEP, Práctica docente en el aula; Programa del curso. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria., 2019) El desarrollo de las prácticas profesionales de los estudiantes, contribuyen en el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso del normalista del alumno, al habilitarlos tanto en el aspecto cognitivo como en el académico y reafirmar su compromiso social y ético; “las prácticas profesionales tienen la finalidad de contribuir en la formación integral del alumno, las cuales le permiten ante realidades concretas, consolidar las competencias profesionales, enfrentándolos a situaciones reales de la

práctica de su profesión” (Jiménez Yañez, Martínez Soto, Rodríguez Domínguez, & Padilla Hacegaba, 2014) .

En la formación del estudiante normalista como futuro docente de educación básica es imprescindible su participación en las jornadas o periodos de observación y práctica docente en el aula puesto que al convertirse como maestros practicantes realizan actividades que fortalecen sus competencias profesionales, debido a la gran riqueza de información y experiencias que obtienen de las aulas en el trabajo docente en condiciones reales; teniendo también la gran oportunidad de consolidar su identidad profesional, de experimentar en el escenario real de trabajo, y eso sólo se logra en las aulas de las escuelas de educación básica, “El maestro construye su propia teoría, la aplica y verá su propio resultado positivo o negativo, reflexiona, corrige y reconstruye de nuevo” (González, Zerpa, Gutierrez, & Pirela, 2007). Los periodos de práctica profesional le permiten al estudiante normalista ir construyendo y reconstruyendo su propia conceptualización del docente que quiere llegar a ser.

En el proceso de formación del alumno normalista, tiene la oportunidad de desarrollar la práctica educativa, es en los espacios escolares de educación secundaria donde pone en práctica lo aprendido teóricamente en la escuela normal. Es necesario que para poder desarrollar las jornadas de práctica el normalista debe elaborar sus planeaciones didácticas con los temas que les son asignados por los docentes titulares de la asignatura de Formación Cívica y Ética de las escuelas secundarias de práctica, Claudia Ascencio se refiere a la planeación didáctica como: “la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente”

(Ascencio, 2016). Las elaboraciones de las planeaciones didácticas permiten al practicante trabajar adecuadamente los contenidos dentro de la clase logrando con cada jornada o periodo de trabajo docente avanzar en el logro de sus competencias profesionales y disciplinares.

Para efectivizar las prácticas pedagógicas del normalista y su trabajo docente al dar la clase, se deben abordar contenidos teóricos que el programa de estudios vigente contiene, al respecto Inés Lozano y Eduardo Mercado enuncian que “el programa es la herramienta para el desarrollo de la práctica que a su vez permitirá el logro del fin” (Lozano, 2009, pág. 97), por lo que es determinante la elaboración de las planeaciones didácticas en las que se debe analizar y organizar los contenidos educativos, determinar los objetivos que se desean alcanzar, diseñar secuencias de actividades de aprendizaje, seleccionar materiales bibliográficos, determinar los mecanismos de evaluación, así mismo se debe tener en cuenta la distribución del tiempo y los recursos a utilizar durante la clase.

Con las jornadas de prácticas pedagógicas se presenta al estudiante normalista la oportunidad para dirigir procesos de aprendizaje, diseñar planeaciones didácticas acordes a las particularidades de los contextos escolares, la elaboración de la planeación didáctica es una tarea de gran importancia para organizar diferentes situaciones de aprendizaje que se desarrollan dentro del aula de clases al llevarse a cabo el trabajo de los estudiantes y debe ser novedosa y atractiva a sus intereses, Ángel Díaz Barriga señala que: “se debe encontrar una forma de que las actividades de aprendizaje resulten agradables a los estudiantes. Por todos los medios hay que encender el deseo de saber y aprender”. (Díaz B. Á., 2005, págs. 98-99)

En los periodos de la práctica pedagógica, el normalista practicante debe evaluar una serie de contenidos tanto de conocimientos como las habilidades y los valores que practican los estudiantes de las escuelas secundarias, le corresponde al maestro practicante organizar actividades y tareas grupales, entre muchas actividades más. Todas estas acciones que el estudiante normalista realiza en el desarrollo de la práctica pedagógica le permite indudablemente ir formándose y completando sus rasgos deseables del perfil de egreso.

Es necesario que al término de cada jornada de prácticas pedagógicas o al término de cada periodo de trabajo docente se haga un análisis y una reflexión sobre cómo se desarrolló la práctica pedagógica, para modificar acciones de acuerdo a la experiencia vivida en cada jornada; Frida Díaz Barriga afirma que: “la aplicación del aprendizaje experiencial en la enseñanza se conoce como el enfoque de aprender haciendo o aprender de la experiencia” (Díaz B. F., 2006, pág. 23) ; por lo tanto el análisis y la reflexión de la práctica es el camino para pensar y repensar la acción, intentar explicarla y generar procesos creativos para la transformación de la acción, y de esta manera mejorar cada día más su propia práctica.

Cada jornada de práctica que se desarrolla por parte de los normalistas en una escuela secundaria, tiene sus propias características, de acuerdo al contexto sociocultural , a los estudiantes de las diferentes secundarias y a los medios con los que cuenta la institución; en cada semestre se programa cumplir con dos jornadas de práctica en diferentes centros escolares, por lo que el normalista vive la experiencia de dar clases en contextos reales y cuando llegan al séptimo y octavo semestres, su cercanía con los estudiantes de secundaria es mucho más estrecha, porque asisten por periodos de ocho semanas para cubrir su trabajo docente correspondiente.

El desarrollo de la presente investigación se lleva a cabo en un tiempo en el que en el mundo entero se vive la pandemia del COVID 19, la jornada de práctica pedagógica tuvo que desarrollarse en medio de la contingencia a causa del coronavirus, definitivamente han sido unas prácticas diferentes, difíciles, a través de la distancia, sin contacto presencial con los alumnos de la secundaria, han sido unas prácticas pedagógicas nunca antes vividas, sintiendo una tremenda incertidumbre en cada momento; las etapas de la planeación, desarrollo y reflexión, fueron una experiencia que quedará en la historia para ser contada a nuevas generaciones, con la gran satisfacción de haber logrado desarrollar una jornada de prácticas pedagógicas en tiempo de pandemia.

Metodología

Al hacer el análisis de la temática de la investigación, se decide llevar a cabo una investigación con un enfoque cuantitativo, al respecto Hernández Samperio enuncia que: “con los estudios cuantitativos se intenta explicar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la construcción y demostración de teorías que explican y predicen”. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010, pág. 6).

La presente investigación se lleva a cabo con estudiantes del grupo 301 de la Licenciatura en Formación Ética y Ciudadana del Centro Regional de Educación Normal, de Iguala, Guerrero. Tomando el concepto de población que presenta Hernández Samperio, como el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. Una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de espe-

cificaciones” (Hernández S. R., 2014, pág. 174), por lo que la población de estudio de esta investigación comprende a los 66 estudiantes que integran el total de alumnos de la Licenciatura en Formación Ética y Ciudadana del Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero, durante el ciclo escolar 2020-2021, por ser el conjunto de personas que presentan las mismas características generales para ser investigadas.

De la población, se hace un proceso de muestreo para obtener una muestra válida y representativa. Se decide trabajar con una muestra no probabilística, con sujetos tipos, misma que permite realizar un análisis interpretativo. Al respecto, Hernández (Hernández S. R., 2014), afirma lo siguiente:

La muestra no probabilística es un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación. En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra (Hernández S. R., 2014, pág. 176).

Por lo tanto, se escoge a quienes integran la muestra según los objetivos, considerando las coincidencias en las características de acuerdo a las especificaciones de las categorías en cada una de las variables que se investigan, mismas que son determinadas por la persona que investiga, una vez que se consideran las similitudes en los sujetos tipo de la población, la investigadora decide quiénes integran la muestra de acuerdo a su percepción teniendo en cuenta que la información que se obtiene debe ser de calidad, de profundidad y certera de acuerdo a la información que se requiere obtener.

Para la investigación se trabaja con una muestra de la que se permite obtener datos y elementos para interpretarlos y dar resultados óptimos, al respecto Hernández, enuncia que: “la muestra, es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia” (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010). En la presente investigación se trabaja con una muestra representativa de 20 estudiantes pertenecientes al tercer semestre de educación normal de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Formación Ética y Ciudadana.

La selección de la muestra se hace mediante un muestreo intencional, de la población que son 66 estudiantes, se elige al grupo de 20 alumnos que se encuentran estudiando en cuarto semestre, siendo este el grupo tomado como el caso de estudio, se realiza un censo, y se toman todos los 20 sujetos que son parte de la investigación.

Los sujetos de estudio son estudiantes de la Licenciatura en Formación Ética y Ciudadana del Centro Regional de Educación Normal; son diez mujeres y diez hombres, todos ellos oscilan en una edad promedio entre 19 y 21 años y en la actualidad cursan el tercer semestre de la carrera. Cabe señalar que estas son las características de inclusión que determinaron que a estos estudiantes se les considerara como la muestra de la investigación. Estos jóvenes están en proceso de formación académica y como futuros docentes realizan actividades de práctica pedagógica en diferentes periodos de su formación.

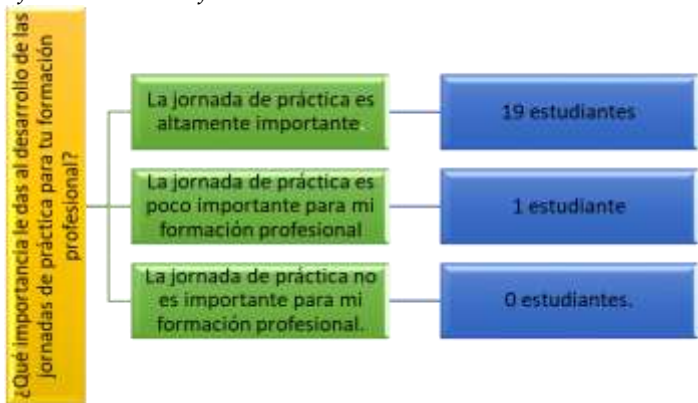
Para la recolección de la información se aplicó a los 20 normalistas que conforman la muestra como instrumento un cuestionario de 5 preguntas cerradas, mismas que permitieron a los jóvenes dar respuesta referente a la temática de investigación. Cabe señalar que para ser aplicado el cuestionario pasó por un

proceso de validación en el que tres expertos de gran calidad profesional hicieron observaciones, por lo que se tuvieron que hacer algunas correcciones en las preguntas del cuestionario. El cuestionario se aplicó vía internet debido a la situación que se vive por la pandemia del covid 19, todos los estudiantes de la muestra atendieron al llamado de dar las respuestas en el momento que se les solicitó, se les pidió contestar de una manera real y veraz, para que en la investigación se muestre el alcance de las jornadas de prácticas pedagógicas en la formación de los normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana.

Resultados

Los resultados de la investigación se obtienen mediante un análisis descriptivo de los datos obtenidos en la aplicación del cuestionario como instrumento, se presentan en cuadros, los cuales permiten visualizar las respuestas vertidas en el cuestionario por parte de los estudiantes que conforman la muestra.

Figura 1.
Refiere a la importancia del desarrollo de las jornadas de práctica pedagógica para la formación de los futuros docentes.



Fuente: El autor

Esta pregunta da evidencia de que 19 estudiantes de la muestra consideran que la jornada de práctica es altamente importante para su formación profesional, un estudiante de la muestra considera poco importante y no hay estudiante que considere que las jornadas de prácticas no son importantes para formarse profesionalmente.

Figura 2.

Refiere a la relación entre la teoría del curso y el desarrollo de la jornada de práctica.



Fuente: El autor

La pregunta del gráfico muestra que 18 estudiantes consideran que la teoría del curso y el desarrollo de la jornada de práctica están estrechamente relacionados, mientras que dos estudiantes afirman que tienen poca relación y no hay estudiante que considere que no hay relación alguna entre la teoría y la práctica.

Figura 3.

Refiere a los elementos que los estudiantes consideran para un buen desarrollo de la práctica pedagógica.



Fuente: El autor

Esta pregunta se muestran los elementos que el practicante normalista considera para un buen desarrollo de su práctica pedagógica presentando en el cuestionario cinco distintas opciones a elegir, cabe señalar que cada estudiante de la muestra pudo elegir uno, dos o más elementos, pudiendo considerar el número de opciones que desde la realidad y de manera personal considera conveniente elegir, dando los siguientes resultados:

- Veinte estudiantes consideran a la planeación didáctica, como elemento para un buen desarrollo de la jornada de práctica pedagógica.
- El contenido teórico es considerado por 20 estudiantes como elemento para un buen desarrollo de la jornada de práctica pedagógica.

- 18 normalistas eligen la opción de los recursos didácticos a emplear como elemento para un buen desarrollo de la jornada de práctica pedagógica.
- 18 estudiantes consideran a la evaluación como elemento para un desarrollo de la jornada de práctica pedagógica.
- Los tiempos en cada actividad es un elemento considerado por 16 estudiantes para un buen desarrollo de la práctica pedagógica.

Figura 4.

Refiere a la valoración de la jornada de práctica que cada estudiante da utilizando un valor numérico del 5 al 10, en el que 10 es el referente mayor para valorar y el 5 es el referente menor. La simbología E1, E2... E20 son los estudiantes de la muestra.



Fuente: El autor

Los resultados de la valoración de la jornada de práctica por parte de los estudiantes es la siguiente: E1- 9, E2- 8, E3- 9, E4- 8,

E5- 9, E6- 7, E7- 8, E8- 9, E9- 9, E10- 8, E11- 7, E12- 9, E13- 9, E14- 8, E15- 8, E16- 8, E17- 8, E18- 7, E19- 9, E20 – 9. Nueve estudiantes dan una la valoración de 9, Ocho estudiantes dan una valoración de 8 y tres estudiantes dan una valoración de 7.

Figura 5.
Refiere al punto de vista personal del estudiante respecto a la jornada de práctica pedagógica en tiempo de pandemia.



Fuente: El autor

Dos estudiantes de la muestra consideran que la jornada de prácticas pedagógica en tiempo de pandemia es solo una simulación de un trabajo docente real. Siete estudiantes opinan que la jornada de práctica se lleva a cabo de manera correcta, haciendo adecuaciones y adaptaciones al tiempo que se vive en pandemia. Tres estudiantes consideran que la jornada de práctica en tiempo de pandemia es muy deficiente. Ocho estudiantes opinan que la jornada de práctica es óptima con el uso adecuado de la tecnología.

Análisis

Al hacer el análisis y la reflexión del alcance de las jornadas de prácticas pedagógicas a través de los resultados obtenidos se enuncia que los estudiantes normalistas determinan altamente importante el desarrollo de las prácticas en condiciones reales en un aula de clase, para vincular la teoría abordada en la escuela normal con ejercicio docente en las escuelas secundarias; determinando una estrecha vinculación entre el binomio teoría-práctica.

Los elementos que los estudiantes normalistas consideran para un buen desarrollo de la práctica pedagógica son el diseño y elaboración de la planeación didáctica, teniendo el conocimiento amplio del contenido que se aborda en cada clase; los recursos a emplear es otro de los elementos que se consideran importantes al planificar las clases tomando en cuenta el contexto sociocultural de la escuela secundaria.

La evaluación forma parte de los elementos que no pueden hacer falta en la planeación didáctica, en las respuestas que dan los estudiantes de la muestra, el apartado de la evaluación toma un gran valor al ser considerada de gran necesidad para el desarrollo del proceso de aprendizaje de cada alumno de las escuelas secundarias donde se llevan a cabo las distintas jornadas de práctica pedagógica.

Los estudiantes normalistas valoraron de una manera personal su desempeño en las jornadas de prácticas pedagógicas, expresando un valor numérico lo más real y verdadero posible ya que al explicarles que el dar una respuesta veraz, da como resultado una información para analizar con un mayor rango de confiabilidad.

Los estudiantes consideran que el desarrollo de las prácticas pedagógicas en tiempo de pandemia se da de una manera óptima

siempre y cuando se hagan las adecuaciones y adaptaciones al tiempo que se vive, asimismo que se determine el uso de los recursos tecnológicos y la red de internet para poder trabajar a través de la distancia ya sea en alguna plataforma o algún otro medio tecnológico conveniente y que esté al alcance de las posibilidades de los estudiantes de las secundarias.

Conclusiones

Con el desarrollo de la presente investigación se logró conocer el alcance de las jornadas de prácticas pedagógicas en la formación de los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana, tomando gran relevancia en el momento en que se causa gran impacto en la comunidad normalista del CREN de Iguala, Gro. ya que una investigación de esta temática no se había realizado nunca.

El desarrollo de las jornadas de prácticas pedagógicas en la formación del normalista permite que vaya adquiriendo gradualmente las competencias tanto profesionales, como disciplinares, académicas y didácticas y así van logrando su perfil de egreso deseable para poder integrarse a las aulas escolares como docentes.

Es necesario que la institución formadora de docentes de seguimiento al estudiante normalista desde el inicio de la carrera hasta su culminación en cuanto al desarrollo de sus jornadas de prácticas pedagógicas o periodos de trabajo docente para ir fortaleciendo su avance en su formación profesional.

Es conveniente que en el desarrollo de las jornadas de prácticas pedagógicas se atienda de manera muy precisa sus tres etapas que son la planeación, el desarrollo y el análisis para su reflexión. La planeación se debe hacer cuidando detalles desde el

contacto con las escuelas secundarias, diseñando y elaborando secuencias didácticas correctamente y utilizando los recursos necesarios; el desarrollo de las jornadas debe realizarse de manera que sean en completo orden y respeto y el análisis y la reflexión se debe hacer con el propósito de valorar y detectar áreas de oportunidad para mejorar en las jornadas que posteriormente se realicen en los siguientes semestres de formación.

Las jornadas de prácticas pedagógicas en tiempo de pandemia son una experiencia académica vivida que deja al estudiante normalista una gran enseñanza y una gran fortaleza para continuar con su formación profesional como docente, nunca se pensó un trabajo de prácticas pedagógicas en un tiempo de pandemia, sin embargo, con las adecuaciones necesarias, y resolviendo las diferentes situaciones que se presentaron en cuanto a la forma de comunicación a través de la distancia se lograron desarrollar las jornadas de prácticas convirtiéndolas en una realidad y un logro académico tanto para cada uno de los estudiantes normalistas como para la escuela normal.

Referencias

- Ascencio, P. C. (2016). "Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje". *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.*, 111.
- Díaz, B. Á. (2005). *"El docente y los programas escolares, Lo institucional y lo didáctico"*. España: Ediciones Pomares.
- Díaz, B. F. (2006). *Enseñanza situada: Vinculo entre la escuela y la vida*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- González, N., Zerpa, M. L., Gutierrez, D., & Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus Revista de Educación*, 5 - 6.

- Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la Investigación*. (Vol. 6a. edición). México: Mc Graw Hill Education.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. M. (2010). *Metodología de la investigación 5a. edición Interamericana Editores*. S.A de C.V. México: Mc Graw Hill.
- Jiménez Yañez, C. E., Martínez Soto, Y., Rodríguez Domínguez, N. A., & Padilla Hacegaba, G. Y. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educare*, 431.
- Lozano, A. I. (2009). *Cómo investigar la práctica docente*. México: Colección Luminalia.
- Sayago, Z. &. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educare*, 55-66.
- SEP. (2018). *Plan de estudios 2018. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria*. México.
- SEP. (2019). *Práctica docente en el aula; Programa del curso. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación Ética y Ciudadana en Educación Secundaria*. México: SEP-DGESPE.

Desafíos del trabajo docente en las escuelas de práctica de la Tierra Caliente de Guerrero, en tiempos de pandemia

*Rosaura Gandarilla Villalba
gro06.rgandarillav.normales.mx*

Resumen

Esta investigación ha recuperado que la práctica pedagógica, en sus distintos significados, conlleva una serie de desafíos que deben ser apercibidos, donde es necesarios valorar el papel del docente, aun cuando apenas está en su etapa de Formación Inicial. Por eso, se pretende identificar los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes normalistas en las escuelas de práctica, conocer las características de dichos desafíos desde el contexto escolar y describir los desafíos, en referencia a la frecuencia con que se presentan entre los estudiantes en las distintas escuelas. Dada la naturaleza de la investigación cuantitativa, se realiza un estudio del tipo descriptivo, por tanto, se ha diseñado una encuesta para ser aplicada a través de formularios de google, a una muestra de 55 normalistas de séptimo y octavo semestre de la Escuela Normal Regional de Tierra Caliente, ubicados en las escuelas telesecundarias representativas de la región de la Tierra Caliente de Guerrero, se encontró que entre los principales desafíos destacan: mantener la comunicación con los padres de familia, promover constantemente el trabajo en equipo con los alumnos, realizar reuniones de evaluación con los padres de familia, tener acceso al uso de internet de manera permanente, entre otros. Queda claro que la práctica pedagógica siempre estará rodeada de desafíos, identificarlos es una tarea cotidiana

para poder enfrentarlos con las estrategias docentes necesarias para su atención y mejora constante del proceso de enseñanza y aprendizaje, aún en tiempos de pandemia.

Palabras clave

Práctica pedagógica, papel del docente, escuelas secundarias

Introducción

El trabajo docente, tal como se expresa en el plan 1999 de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria (LESET), se configura como el conjunto de actividades propias de un profesor de telesecundaria (SEP, 2003)(SEP, 2003a) . Es una de las actividades pedagógicas que desarrollan los estudiantes normalistas que cursan cuarto grado de su Formación Inicial, se caracteriza por llevarse a cabo por periodos prologados de un ciclo escolar en la escuela de práctica, cumpliendo con ello el servicio social, en el entendido que, la práctica docente es un conjunto de acciones, operaciones y mediaciones, saberes, sentires, creencias y poderes, que se desarrollan en el aula (Loredo, 2008) con un sentido educativo.

Desde mediados del ciclo escolar 2019 – 2020, el servicio de la educación en México, dio un giro en las formas de interactuar en las aulas con la llegada del COVID-19 (DOF, 2000), se movilizaron las formas en las que se desarrollaba el proceso de enseñanza y de aprendizaje, especialmente la educación básica. El lenguaje del mundo virtual, que solo se escuchaba y empleaba para la ciencia ficción y entretenimiento de la televisión, se convertía en el lenguaje de la cotidianidad, para la generación y

aplicación del conocimiento, la ola del uso de herramientas digitales para continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje, comenzaron a evidenciarse, aunque no era nuevo; porque desde la reforma educativa de 1993, ya se hablaba de la innovación de la tecnología educativa incorporada como un recurso para el proceso de enseñanza y de aprendizaje (DOF, 1992).

La Secretaría de Educación Pública, el 20 de abril de 2020, implementó la estrategia de: Aprende en Casa como una iniciativa para mantener las clases durante la pandemia de COVID-19 y así aprender desde el hogar, teniendo al alcance: la programación, materiales educativos, libros de textos y un canal de YouTube. Tal estrategia se ha estado mejorando desde el regreso a clases, posterior a las vacaciones de Semana Santa del año 2000, hasta el curso del ciclo escolar 2020-2021, con la participación de autoridades educativas, docentes y padres de familia. Tal estrategia presenta ya tres versiones: I. Solo para educación básica, II. Se amplía a bachillerato y tele bachillerato y III. Modelo mixto: clases presenciales y a distancia, en entidades donde haya semáforo verde (*Aprende En Casa*, 2020).

Renunciar a las prácticas docentes, para un estudiantes normalista significa la crisis de su formación inicial, porque las prácticas han de ser el eje central sobre el que pivote la formación del conocimiento profesional base del profesorado (Imbernón, 2016 p. 10). En caso de ser interrumpidas, se verá afectado su proceso en la consolidación de los rasgos deseables del perfil de egreso (SEP, 2010), desde su ingreso a la escuela normal, su vida está ligada a las realización de sus prácticas en las escuelas de educación básica, por tanto, se busca ambientes propicios para desarrollarla. Hoy, con el distanciamiento social se agigantan las adversidades para asegurar que el estudiante lleve a cabo su actividad docente (Yáñez, 2014).

Al iniciar el ciclo escolar 2020 – 2021, los estudiantes normalistas del cuarto grado -como parte de sus actividades pedagógicas centrales- desarrollan el trabajo docente en las escuelas telesecundarias asignadas para asegurar su servicio social y fortalecer el logro de los rasgos deseables del perfil de egreso. Al conocer su grupo de trabajo, las preguntas se hicieron presentes, resultado del dialogo sostenido con los titulares de las escuelas: ¿Qué ruta de trabajo planificar para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿Las sugerencias de trabajo de los titulares son las pertinentes para continuar el proceso educativo? ¿Cómo dar clases a un grupo de alumnos desde el distanciamiento social? ¿Qué herramientas digitales emplear para mantener la comunicación e interacción con los alumnos y el contenido? (SEP, 2021)(Mercado, 2018) (SEP, 2021).

Los estudiantes normalistas y sus tutores de la escuela telesecundaria, establecen acuerdos para desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, considerando a las autoridades educativas y las condiciones de las familias de los alumnos para asegurar un trabajo apoyado por todos los actores educativos, que esté al alcance tanto de los alumnos como de los maestros (Colunga, 2015). Cada comunidad educativa en el estudio, presenta sus características socioculturales, en las que aún el servicio de Internet es muy inestable, aún con antena satelital, lo que ha significado que durante las reuniones de CTE, se dificulte trazar una vía eficaz para mantener la comunicación con los alumnos, por tanto, la participación de cada docente es imperativa para continuar con el proceso de enseñanza y de aprendizaje y mejorar los resultados del desempeño docente (Osorio, 2015).

Ante la incertidumbre y arropados por el distanciamiento social causado por el COVID-19, un sinfín de preguntas merodea hasta consolidar una cuestión básica ¿Qué desafíos enfrentan

los estudiantes normalistas en el trabajo docente en las escuelas telesecundarias de la región de la tierra caliente de Guerrero? Que deriva otras reflexiones enfocadas a valorar la influencia del papel del docente, la caracterización de la Educación a distancia, la tarea del docente de secundaria y las convergencias a la escuela telesecundaria, a fin de resaltar y entender el trabajo docente de los estudiantes normalistas, considerando: la participación activa, el uso de herramientas digitales, interacción con el contenido o tema de trabajo, estrategias didácticas, recursos de apoyo, innovación en el proceso, seguimiento y evaluación, comunicación y relación con los alumnos (Villafuerte, 2020).

El trabajo docente de los estudiantes normalistas de séptimo y octavo semestres, representa un enorme desafío de equidad educativa que puede tener consecuencias que alteran la vida de los estudiantes vulnerables o en situación de riesgo (SEP, 1999). La imaginación no tiene comparación para describir la ola de dificultades a las que se enfrentan los futuros maestros sin tener un momento fraterno con sus alumnos, sino todo mediado por las herramientas digitales al alcance del maestro y enseguida por los alumnos, vulnerando así la condición del adolescente (Reyes, 2015). La búsqueda por realizar una buena práctica docente en la escuela telesecundaria, ha llevado solo a pensar, en preparar un plan de trabajo con una planificación que permita abordar los temas contenidos en las distintas asignaturas (SEP, 2017) (SEP, 2002).

Se pretende identificar los desafíos a los que se enfrentan los futuros docentes que cursan el séptimo y octavo semestre, quienes realizan su trabajo docente en las escuelas telesecundarias de la región de la Tierra Caliente del estado de Guerrero, distribuidas en las zonas escolares: 006 de Coyuca de Catalán, 013 de Arcelia, 016 de Zarándalo, 040 de Juchitán del Progreso, 041 de Cutzamala de Pinzón, y en consecuencia, conocer el significado

que representan tales dificultades en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, razón de ser del trabajo docente, detectando aquellas dificultades que son comunes en las distintas zonas escolares, como parte de la caracterización del contexto sociocultural. (SEP, 2017) (SEP, 2003).

Desde el cierre del ciclo escolar 2019-2020, se ha considerado inusual su desarrollo, los agentes educativos tuvieron que asirse de recursos que anteriormente no habían sido explorados o lo habían sido muy poco. Adaptar, crear y construir para favorecer el aprendizaje de las alumnas y alumnos fue un gran reto. Acudieron a su experiencia, a sus propios recursos, recurrieron al trabajo colaborativo con colegas y recibieron el apoyo de sus directivos escolares (SEP, 2021). En esa dinámica, están los normalistas, buscando la manera de implementar la serie de estrategias didácticas para hacer posible el proceso de enseñanza y de aprendizajes a los adolescentes de las escuelas telesecundarias, y que su historia puede seguir contando (Moreno, 2016).

Identificar los desafíos que enfrentan los estudiantes normalistas de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria plan 1999 de la ENRETIC, generación 2017-2021, es el eje central de la investigación, que tiene como referente el trabajo docente, que se realiza en distintas zonas escolares de la región de la Tierra Caliente de Guerrero, para tal efecto, se aplica una encuesta para recabar, registrar e identificar la pretensión de este trabajo, y así comunicar resultados, producto de la respuesta de los estudiantes normalistas que se encuentran en el ciclo escolar 2020-2021, realizando su trabajo docente como parte de su práctica profesional y servicio social (SEP, 2003), describiendo la influencia e impacto en el proceso educativo de la escuela telesecundaria.

Al realizar las actividades que caracterizan al trabajo docente, los estudiantes –al tiempo que cursan el último periodo de su formación inicial– ofrecen un servicio educativo a los adolescentes, a la escuela y a la comunidad, en el que ponen en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes que han ido consolidando a lo largo de sus estudios en los semestres anteriores (SEP, 2003). Con tal caracterización, el trabajo docente en tiempos de pandemia resulta altamente atrayente identificar qué y cómo está desarrollándose en las escuelas telesecundarias, específicamente, rescatar los desafíos que prevalecen en esta actividad pedagógica (SEP, 2003) que incentiva la formación inicial de los estudiantes normalista que buscan la realización de una práctica a vez más centrados en un enfoque humanista (SEP, 2021) (SEP, 2019).

Se han realizado estudios importantes en relación a cómo se está enfrentando el docente en su práctica docente con la llegada del COVID-19 y con ellos el distanciamiento social (Baptista, 2020). Incluso ha sido una preocupación desde siempre, conocer las dificultades a las que se enfrenta el docente en la escuela a fin de tomar decisiones que le permitan la mejora continua de su práctica profesional (Villafuerte, 2020). Los mismos estudiantes normalistas opinan sobre la manera en qué y cómo desafían su quehacer docente durante su estancia en las escuelas de práctica (SEP., 2015). Las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente, son únicas e irrepetibles, por eso cada estudio y proceso de investigación que se emprende, data resultados que pueden retomarse, solo como referentes.

La Escuela Normal Regional de Tierra Caliente (ENRETIC) con sede en Arcelia, Guerrero, ha sido escenario de innumerables procesos de análisis y reflexión de la práctica profesional, resultado de las Jornadas de Observación y Práctica Docente, (SEP, 2002) que se realizan en las escuelas telesecundarias de la región

de la Tierra Caliente de Guerrero, pero solo han quedado en el registro de una relatoría, un informe, una reconstrucción de clase o en la tradición oral que ya se cuenta entre la comunidad normalista, en otras escuelas normales, ha quedado registrado en libros, revistas y más; producto de la investigación realizada (Peón, 2015)(Moreno, 2016) (Galarza, 2017). Ahora en estas líneas queda la descripción de una investigación en la ENRETIC.

Metodología

Este trabajo de investigación está centrado en el enfoque cuantitativo (Murillo, 2017), se parte de identificar un problema y tras fijar un objetivo de investigación, que delimita las intenciones y el alcance del estudio que se pretende realizar, (*QuestionPro*, 2021), se emplea la forma descriptiva, a fin de sistematizar y comunicar las ideas que se generen en los resultados de la realidad social del trabajo docente al que se están enfrentando los estudiantes normalistas en las escuelas telesecundarias, identificando los desafíos presentes en su labor.

Tal conocimiento lleva a centrar la atención en: identificar los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes normalistas en las escuelas de práctica, conocer las características de los desafíos desde el contexto escolar que experimentan los estudiantes y describir los desafíos en referencia a la frecuencia con que se presentan entre los estudiantes en las distintas escuelas de práctica. Se consideran como variables (Mata, 2019): desafíos en relación al trabajo del maestro y su valoración y desafíos en relación a las condiciones del maestro y su valoración, en las escuelas telesecundarias de la región de la Tierra Caliente del estado de Guerrero.

De manera aleatoria se han elegido seis escuelas telesecundarias de la región de la Tierra Caliente estado de Guerrero, en las que

se encuentran haciendo su trabajo docente, 55 estudiantes de cuarto grado de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, plan 1999, ciclo escolar 2020 – 2021, dichas escuelas están ubicadas en cinco zonas escolares de ocho que componen la región, destacando la zona escolar 006 con sede en Coyuca de Catalán, 013 con sede en Arcelia, 016 con sede en Zirándaro de los Chávez, 040 con sede en Ajuchitlán del Progreso y 041 con sede en Cutzamala de Pinzón, todas en el estado Guerrero, en estos espacios escolares se encuentran los estudiantes de la ENRETIC.

La mayoría de las escuelas telesecundarias, se caracterizan por ser de organización completa, donde se destaca la participación de un director sin grupo y apoyado por uno, dos o tres administrativos que conforman el equipo de trabajo que acompañan a los docentes de cada grupo y grado, su matrícula oscila entre los 12 y 26 alumnos por grupo, con estudiantes de edades entre los 11 hasta los 17 años de edad, se ubican en zonas semiurbanas y rurales, con fácil acceso y con los servicios básicos, donde la señal de internet, se dificulta tener acceso permanente y de calidad. El trabajo docente, se desarrolla a distancia, en línea y en casos especiales -con previo acuerdo con las familias- una sesión presencial.

Tabla 1.
Participantes en la encuesta

PARTICIPANTES	CANTIDAD
Hombres	21
Mujeres	34
TOTAL	55

Fuente: Elaboración propia

Para el estudio se aplicó una encuesta, en el formato de formularios de google, a la muestra representativa de estudiantes normalistas, con el fin de obtener la información requerida, relacionada a identificar los desafíos que enfrentan en el trabajo docente. El diseño de la encuesta es resultado de la revisión de los materiales de la línea de acercamiento a la práctica (SEP, 2002) del plan 1999 (SEP, 2010) y materiales de apoyo para estudiantes del séptimo y octavo semestres (SEP, 2015).

Su diseño se estructuró en 2 enunciados o declaraciones abiertas y 41 enunciados o declaraciones cerradas, las cuales se dividieron en: 1. En relación al trabajo del maestro y su valoración y 2. En relación a las condiciones del maestro y su valoración. Donde su escala de valor se manejó en 5 rangos de valor: Totalmente en desacuerdo, Desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo, De acuerdo y Totalmente de acuerdo. Es un instrumento no validado, solo ajustado a las recomendaciones de los programas de Observación y Práctica Docente, donde una de sus finalidades es resaltar, entre otras cosas, los desafíos de la práctica docente en el aula (SEP, 2004).

En la encuesta se buscó rescatar los diversos desafíos a los que se enfrenta el estudiante normalista al desarrollar su trabajo docente en las escuelas de práctica, específicamente, en la escuela telesecundaria en tiempos de pandemia. Donde se requirió de la participación de los 55 estudiantes que se encuentran en séptimo y octavo, semestres, a fin de obtener los resultados verídicos de lo que ocurre en el contexto escolar. Por tanto, al contestar la encuesta solo se indica el nivel de acuerdo en cada una las declaraciones o enunciados.

Cada estudiante normalista fue convocado a participar en la contestación de la encuesta, con el apoyo de cada asesor, el link para ingresar fue enviado al grupo de WhatsApp que tiene cada uno; de los 55 participantes que se tenía contemplado, solo 52

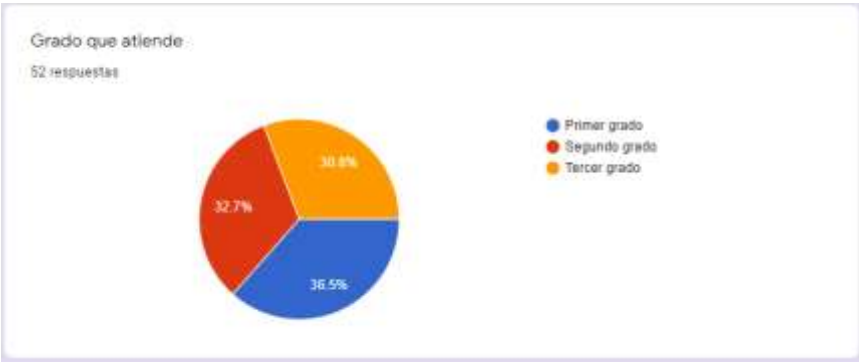
accedieron a la encuesta y la contestaron, reflejándose automáticamente en sus respuestas en el formulario diseñado, el cual se estructuró en cinco secciones: la primera dedicada al título y propósito de la encuesta, la segunda a los datos de información, la tercera al contenido cerrado de la primera variable (en relación al trabajo del maestro y su valoración), la cuarta al contenido cerrado de la segunda variable (en relación a las condiciones del maestro y su valoración) y la quinta a las preguntas abiertas para su respuesta.

Al quedar sus respuestas registradas en el formulario de google, se fueron generando las gráficas, en referencia, a las respuestas que cada participante. Se les dio el lapso de dos días para contestar, considerando las múltiples actividades que desarrollan los estudiantes normalistas, y esto no porque los reactivos hayan sido difíciles de contestar sino por los tiempos de los participantes, donde a cada asesor de grupo, se solicitó su apoyo para estar recordando al grupo. El primer día, la mayoría había ya contestado, el resto, entre recordatorios y más, lograron ingresar al formulario y contestarlo, el segundo día, la participación fue más pausada y menos decidida, sin embargo, contestaron el formulario, haciendo un total de 52 participantes.

Resultados

En relación a los participantes en la encuesta, cada uno de ellos atienden alumnos de un grado correspondiente a lo largo del periodo de servicio social: tercero, segundo y primer grado, en esta generación 2017- 2021, los estudiantes se encuentran distribuidos de forma equitativa en los grados de atención de una escuela secundaria (telesecundaria): primero, segundo y tercero. (Ver fig., 1)

Figura 1.
Grado que atiende el estudiante normalista



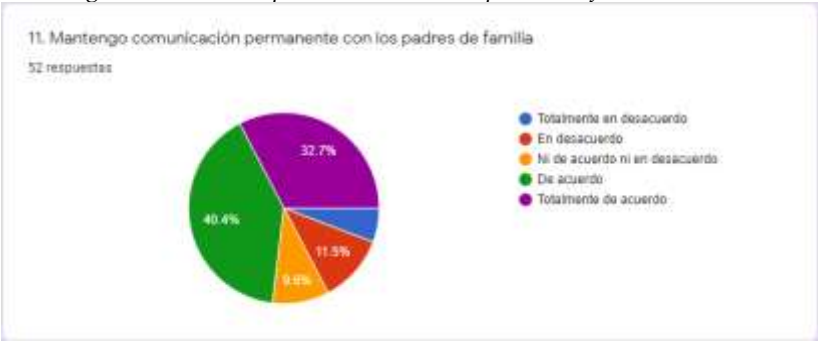
Fuente: El autor

De los 41 enunciados o declaraciones aplicadas, en su forma cerrada, se presentan una diversidad de porcentajes, de acuerdo a la estadística generada por el formulario de google, lo que permite apreciar, no solo las respuestas de los participantes, sino el eje central de la investigación: identificar los desafíos que enfrentan los estudiantes normalistas en las escuelas telesecundarias representativas de la región de la Tierra Caliente de Guerrero. Con ello prevalecen, un sin número de respuestas que por su extensión solo se presentarán algunas de ellas para la parte descriptiva.

En el enunciado o declaración 11, a la variable en relación al trabajo del maestro y su valoración, se observa que un 9.6% de las participantes han respondido que están ni de acuerdo ni en desacuerdo, respecto a mantener la comunicación permanente con los padres de familia de sus alumnos, de la misma manera un considerado 11.5% han señalado estar en desacuerdo con tal enunciado y un 5.8% indica que está totalmente en desacuerdo, haciendo la sumatoria de los porcentajes, nos encontramos con

un 26.9% que se le dificulta mantener la comunicación permanente con los padres de familia. (Ver fig. 2)

Figura 2.
Mantengo comunicación permanente con los padres de familia



Fuente: El autor

En el enunciado o declaración 18, que corresponde a la variable en relación al trabajo del maestro y su valoración, se observa de acuerdo a la gráfica 3. Promuevo constantemente el trabajo en equipo con los alumnos, que un 28.8% que representan aproximadamente 14 estudiantes, han respondido: ni de acuerdo ni en desacuerdo con la declaración que evidencia el desafío de trabajar en equipo, una respuesta neutral es la que prevalece. Mientras un 15.4% está en desacuerdo y un 7.7% prevalece en un totalmente en desacuerdo, ambos porcentajes hacen una sumatoria de 23.1% más el 28.8% de ni de acuerdo ni en desacuerdo, corresponde al 51.9% que se le está dificultando el trabajo en equipo con sus alumnos. (Ver fig. 3)

Figura 3.

Promuevo constantemente el trabajo en equipo con los alumnos



Fuente: El autor

En el enunciado o declaración 26, que corresponde a la variable en relación al trabajo del maestro y su valoración, se observa en la gráfica 4. Realizo reuniones de evaluación con los padres de familia, que un 26.9% han señalado un ni de acuerdo ni en desacuerdo, el 17.3% han indicado estar en desacuerdo y un 11.5% responde estar totalmente en desacuerdo, juntos suman un 55.7% que equivale a 28 participantes aproximadamente, que manifiestan tener dificultades al realizar reuniones de evaluaciones con los padres de familia. (Ver fig. 4).

Figura 4.

Realizo reuniones de evaluación con los padres de familia

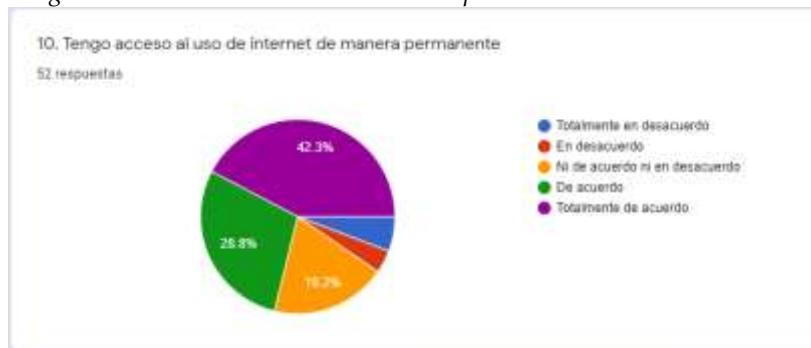


Fuente: El autor

En el enunciado o declaración 10, que corresponde a la variable en relación a las condiciones del maestro y su valoración, se observa en la gráfica 5. Tengo acceso al uso de internet de manera permanente, que los participantes han respondido estar totalmente en desacuerdo un 5.8%, en desacuerdo un 3.8% y ni de acuerdo ni en desacuerdo un 19.2%, en unidad estos porcentajes suman un 28.8% representativo a 14 participantes aproximadamente, que se les dificulta tener acceso al uso de internet de manera permanente. (Ver fig. 5)

Figura 5.

Tengo acceso al uso de internet de manera permanente



Fuente: El autor

En la encuesta se incluyeron en la sección 5, dos reflexiones finales, en su forma de enunciado abierto para que el participante tuviera la oportunidad de escribir aquello que en las otras secciones se encontraba en su forma cerrada para responder, y de esta manera, observar a mayor detalle las dificultades que se presentan en la escuela telesecundaria, al realizar la práctica docente, y que ahora los enfrenta como desafío de su actividad profesional. La primera reflexión se indicó como: Qué dificultades se te han presentado en el trabajo que desarrollas con tus alumnos y la segunda, como: Que necesidades de formación debes fortalecer para desarrollar el trabajo con tus alumnos.

En la tabla 2. Qué dificultades se te han presentado en el trabajo que desarrollas con tus alumnos, la mayoría parafrasea situaciones entorno a la respuesta de sus alumnos, al quehacer de deben llevar a cabo pero que culminan que circunstancias inexplicables, no hay entrega de trabajo. Las respuestas en su contenido recaen en los adolescentes, lo que significa que se desencadenan desafíos que impiden llevar a cabo a buen término la

práctica docente. Cada participante al menos dio a conocer de 1 a 3 dificultades que está experimentando en el trabajo docente. Entre lo que más prevalece se enfoca en: los alumnos no entregan los trabajos, la comunicación con los alumnos no es permanente, las fallas frecuentes en el servicio de internet, en su mayoría el trabajo se desarrolla a distancia y muy poco o casi nada de trabajo en línea, la desmotivación por continuar a consecuencia de un familiar enfermo por covid-19, no contar con un dispositivo móvil personal para desarrollar el trabajo y mantenerse en comunicación con su tutor y otras que se mencionan una o dos veces entre los participantes. (Ver tabla 3)

Tabla 2.

Qué dificultades se te han presentado en el trabajo que desarrollas con tus alumnos

A. Qué dificultades se te han presentado en el trabajo que desarrollas con tus alumnos:

De las 52 respuestas, solo se ofrecen algunas, que simbolizan la representatividad de los desafíos que enfrentan en su trabajo docente desarrollado en la escuela telesecundaria.

1. La falta de comunicación con los alumnos, que los alumnos trabajan y no atienden el trabajo que se les envía en WhatsApp, no envían sus evidencias, no hay comunicación con los padres de familia, hay reclamos por el trabajo que se sostiene con los alumnos.
2. En algunos alumnos no tengo comunicación por motivo que no cuentan con celular o computadora y se hace definitivamente imposible la comunicación.
3. El acceso a Internet durante las clases virtuales, los alumnos tienen dificultad para poder conectarse. En ocasiones hasta en lo personal me falla el Internet. Otra de las cosas son el conseguir los materiales de los experimentos a realizar, puesto que los alumnos no pueden salir mucho...
4. la falta de internet no permite tener una constataste comunicación con todos los alumnos por el costo del uso de banda ancha
5. Una de las principales dificultades fue aprender a dominar las plataformas digitales que serían las encargadas de unir a los estudiantes y a mí en este distanciamiento social.

6. La comunicación constante con mis alumnos, ya que por la pandemia es difícil mantenerla, pues algunos no cuentan con dispositivos móviles o una computadora e internet.

Fuente: El autor

En la tabla 3. Que necesidades de formación debes fortalecer para desarrollar el trabajo con tus alumnos, el enfoque de la reflexión está centrado en la persona y formación que representa el estudiante normalista, a fin de que desarrolle un buen trabajo con sus alumnos. El participante ha tenido la oportunidad de señalar más de una necesidad de formación, lo que ya se puede observar en la tabla correspondiente y no cerrar a una opción de respuesta, sino que incentiva a la verdadera participación, dando a conocer lo que estima correcto.

Entre las necesidades de formación que fueron escritos por estudiantes normalistas, prevalece: que se use y manejen herramientas digitales en la práctica educativa, capacitarse en cómo promover el aprendizaje en este tiempo de distanciamiento social, cómo favorecer la comunicación con la familia de los adolescentes, hay mucho énfasis en la necesidad de cómo dar clases en línea y el deseo de trabajar de forma presencial, mencionada como una necesidad pero no de formación, varias de estas respuestas inciden, porque el participante tan solo centró su atención en la palabra necesidad y ya, sin embargo, lo requerido es mencionar necesidades de formación. (Ver tabla. 3)

Tabla 3.

Que necesidades de formación debes fortalecer para desarrollar el trabajo con tus alumnos

B. Que necesidades de formación debes fortalecer para desarrollar el trabajo con tus alumnos:

De las 52 respuestas, solo se han concentrado, algunas de ellas a fin de representar la serie de desafíos que enfrentan los estudiantes normalistas, al realizar su trabajo docente en la escuela telesecundaria.

1. Uso y manejo de herramientas digitales, dar respuesta a los alumnos en las condiciones en las que ellos se encuentran, cómo promover el aprendizaje en los alumnos bajo la condición de distanciamiento social.
2. Hacerles llegar ejercicios impresos a los alumnos para que realicen las actividades y no se queden sin aprender.
3. La empatía entre el grupo ya que hay muchas riñas entre ellos mismos, situación que ya viene desde los padres y la comunidad.
4. Para mejorar mi desempeño docente tengo que trabajar más en enseñanza y preparación explicación más clara, empatía y actualización.
5. Capacitarme en el uso de las TIC (conocer sobre el manejo de plataformas digitales) y saber cuáles estrategias puedo poner en práctica para el desarrollo de clases a distancia de manera que permitan obtener buenos resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
6. Seguir en constante comunicación en clases presenciales para crear conocimientos con todos sus compañeros para que amplíen su conocimiento ya que a veces todos juntos trabajan en constante comunicación y así aprenden día a día todos de todos.

Fuente: El autor

Conclusiones

Los desafíos del trabajo docente, han sido motivo de estudio constante. El docente es el ser humano que más comparte y que mejor conoce las cualidades de sus semillitas, por eso es que sus estudiantes se enamoran muchas veces de la labor de ellos (Hule, 2019), y en la mayoría de las ocasiones, se espera que el docente sea amigo y compañero de los estudiantes, manteniendo siempre el control y la disciplina (Parra y Bermúdez, 2015), no un ente que solo enseña y comparte sus conocimientos.

Los estudiantes normalistas, a lo largo de su formación inicial, están conscientes de que el docente es el facilitador de experiencias interesantes en esa búsqueda y producción de conocimiento y en el desarrollo de capacidades para la vida (SEP, 2004); y que esto deduce, el desarrollo de la competencia digital en su práctica profesional, es un desafío, que no solo pasa por conocer y comprender la naturaleza y oportunidades que nos brinda las TICs en las situaciones de la vida diaria, sino también usarla como una herramienta de apoyo a la creatividad dentro del aula de clase como una estrategia didáctica (Garcés, 2016). En los resultados que prevalecen en la investigación, denota que hoy, los desafíos (Tedesco, 2007) que se destacan tienen que ver con el uso de herramientas digitales, con mantener la comunicación con los alumnos y padres de familia, que el servicio de internet es necesario para mantener la interacción. Al observar los enunciados, hay contenido centrado en la planeación, en el dominio de los contenidos, en uso de las estrategias, como indicadores de análisis y reflexión que en las escuelas normales prevalecen de manera continua y que además, el aprender a aprender significa la adquisición de estrategias de aprendizaje para seguir aprendiendo a lo largo de la vida y para la vida (Martiniano, 2011)

No es que esos desafíos quedaron cerrados en la brecha (Imbernón, 2016), sino que, la prioridad en estos tiempos de pandemia, es mantener la comunicación con los distintos actores de la comunidad escolar, no tan solo con el alumno, sino con su familia, con los colegas, con el director, supervisor, etc. Sin dejar de lado, el estar preparados para dar una clase en línea, más allá del uso de WhatsApp, Facebook o el correo electrónico, sino a trascender y contar con un correo institucional que permita manejar una plataforma de Microsoft o G suite for Education. (EDUCACIÓN 3.0, 2016)

Todo un proceso de capacitación necesario para el futuro docente (Colunga, 2015), que aunque maneje la tecnología por ser un humano de finales de la década de los 90s y que en este 2021, está por graduarse como un profesional de la educación, también necesita pasar por un proceso de formación digital (Baptista, 2020), manejar el lenguaje digital, apreciar y entender a los nativos digitales, sus alumnos; quienes a su vez han demostrado no tener las habilidades para el manejo de la tecnología con fines educativos y de construcción y formación personal (Moreno, 2016).

En una investigación realizada, en 2015, se expresa que ninguna teoría es capaz de prever toda la compleja incertidumbre de la realidad educativa que ocurre en la cotidianidad de las escuelas. Por eso, en la práctica docente, los estudiantes ponen a prueba las teorías que se han apropiado en la escuela normal, pero también extraen de su equipaje cultural, lo aprendido durante toda su vida (Colunga, 2015). Cada estudiante se queda con su propia experiencia, valorando su desempeño en instrumento que hasta este momento historia siguen teniendo gran importancia: el uso del diario e informe para dar a conocer su práctica docente (SEP, 2003).

El estudiante normalista valora que las dificultades que se le han venido presentando (SEP, 2004), tienen que ver con una realidad caracterizada por el contexto sociocultural que le rodea y que rodea a su alumno, donde hasta este momento, le ha dado la oportunidad de continuar, sin provocarle una situación de riesgo que lo lleve a ausentar de la escuela telesecundaria o del espacio donde recibe las clases, porque está consciente que el enfoque central de la educación para la Nueva Escuela Mexicana es humanista (SEP, 2019). Donde aún tiene un lazo bien fincando con las escuelas normales, al señalar que el Estado fortalecerá a las instituciones públicas de formación docente, de

manera especial a las escuelas normales, en los términos que disponga la ley.

El interés que el estudiante normalista, manifiesta por sus alumnos, al observar que de manera frecuente no entregan sus trabajos, porque se da cuenta que no es solo uno más en el aula física o virtual, sino que está enfocado en hacer posible que el adolescentes desarrolle habilidades y manifieste actitudes que le hagan consiente de cuán importante es aprender; aprender a aprender y aprender a ser (Tedesco, 2007), considerando las implicaciones que esto conlleve; responsabilidad y compromiso en un sentido de servicio, de interés, de apoyo, de mejorarse continuamente y de mejorar a sus alumnos (SEP, 2011).

En la misma encuesta aplicada, se incluyeron enunciados donde se valoraba las condiciones en las que él como maestro se encontraba, sin embargo, no centra su atención en él, sino en sus alumnos. Por ejemplo, estos enunciados: Poseo los ingresos económicos, para desarrollar el trabajo con mis alumnos, Cuento con un dispositivo móvil efectivo para trabajar con mis alumnos, Poseo una computadora/laptop para desarrollar el trabajo con mis alumnos y Tengo acceso al uso de internet de manera permanente, de la mayoría de los participantes, sus respuestas fueron de acuerdo o totalmente de acuerdo.

En este otro grupo de enunciados, donde se valora la condición del maestro, el estudiante normalista en todos se enfocó en señalar que está de acuerdo y totalmente de acuerdo. Él es un docente responsable y comprometido con mis alumnos, a pesar de la pandemia, él está emocionalmente dispuesto para desarrollar el trabajo con sus alumnos, con gran entusiasmo respeta y valora constantemente el trabajo que desarrollan sus alumnos, emplea un lenguaje asertivo que favorece la comunicación con los alumnos, muestra disponibilidad para desarrollar el trabajo

con sus alumnos y además tiene un espacio adecuado para desarrollar el trabajo con sus alumnos.

En referencia a la encuesta aplicada se ha logrado identificar los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes normalistas en las escuelas de práctica, conocer las características de los desafíos desde el contexto escolar que experimentan los estudiantes y describir los desafíos en referencia a la frecuencia con que se presentan entre los estudiantes en las distintas escuelas de práctica, tales desafíos, para identificarlos se estructuraron en dos variables una centrada en el trabajo del maestro y su valoración, y la otra enfocada en las condiciones del maestro y su valoración. Como complemento se incluyeron dos reflexiones finales, una en la atención a qué dificultades se te ha presentado en el trabajo que desarrollas con tus alumnos y la otra centrada en qué necesidades de formación debes fortalecer para desarrollar el trabajo con tus alumnos, así que entre los desafíos destacan:

1. Mantener la comunicación con los padres de familia, desde décadas anteriores, este desafío prevalece. Es indudable que cuando la escuela y los padres de familia mantienen una buena comunicación y trabajan en conjunto los principales beneficiados son los alumnos. La educación de la niñez es una responsabilidad compartida, y como tal todos los involucrados deben aportar para poder alcanzar las metas deseadas, así lo plantea la plataforma docentes al día (SEP, 2020). El estudiante normalista maneja una serie de estrategias que le permitirán mantener una buena comunicación con la familia de sus alumnos (SEP, 2019).
2. Promover constantemente el trabajo en equipo con los alumnos, también es un desafío que ha prevalecido a lo

largo de la historia, ahora con este distanciamiento social, ha golpeado el trabajar con el otro, debido a su importancia, el trabajo en equipo ha dado lugar de escalar en busca de éxito y de interactuar más allá de la actividad individual, Trabajar en equipo, requiere la movilización de recursos propios y externos, de ciertos conocimientos, habilidades y aptitudes, que permiten a un individuo adaptarse y alcanzar junto a otros en una situación y en un contexto determinado un cometido. (Torrelles, 2011)

3. Realizar reuniones de evaluación con los padres de familia, una vez que se sostiene que la comunicación con las familias de los alumnos, es necesaria; ahora bien celebrar reuniones que permitan estar en esa interacción, es una de preocupaciones directas de la Secretaría de Educación Pública, al calendarizar reuniones para la entrega de las evaluaciones al finalizar del periodo trimestral, tal y como se encuentra en el calendario para la educación básica, ciclo escolar 2020-2021, que tiene como el propósito de incentivar la participación de las familias de los alumnos, y que tengan un acercamiento más frecuente (SEP, 2020).

4. Tener acceso al uso de internet de manera permanente, es un desafío que se agudiza desde que inicia la pandemia en México, en marzo del 2020, constantemente se escuchar decir en las clases, me sacó de la reunión, no tengo señal, está fallando mi internet, no tengo para comprar u ficha o datos. El Herald de México, publicó una nota el 4 de diciembre de 2020, donde decía: En plena pandemia por COVID-19, el mal servicio de Internet y telefonía móvil motivó que se duplicarán

las quejas ante el Instituto Federal de Telecomunicaciones (*Garces, 2016*).

La profesión docente, sean prácticas, servicio social, actividad pedagógica, jornadas y más, siempre va estar rodeada de desafíos, mayormente en una era globalizada y en pandemia como la que prevalece en pleno 2021, lo que hasta ahora sea presentado, quizá tenga un impacto local, por la atención que debe darse en el proceso de seguimiento y evaluación del trabajo docente en las escuelas telesecundarias de la región de la Tierra Caliente del estado de Guerrero, sin embargo, lo importante de esto, es que se recupere la esencia de la formación inicial, especialmente con los estudiantes e séptimo y octavo semestres, de tener un tutor que le acompañe, oriente y de seguimiento a su trabajo docente que realiza.

Referencias

- SEP, Retrieved March 4, 2021, from <https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201908/201908-RSC-m93QNnsBgD-NEM020819.pdf>
- SEP, (2002). Licenciatura en Educación Secundaria.
- SEP-Aprende en Casa. (n.d.). Retrieved March 4, 2021, from <https://aprendeencasa.sep.gob.mx/>
- Baptista Lucio, P., Almazán Zimerman, A., & Loeza Altamirano, C. A. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(ESPECIAL), 41–88. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.especial.96>
- Bibliografía del artículo. (n.d.).
- Colunga, V., & Vázquez, J. C. (2015). Obstáculos en la formación inicial docente desde la perspectiva de estudiantes normalistas.

1.

COLECCIÓN DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE. (n.d.).

Con, D. (n.d.). Bienestar Y Aprendizaje De Niñas , Niños Y Adolescentes a. 1–13.

De, N., De, A., De, S., & De, E. (n.d.). Práctica Profesional Docente.

Desafíos en la práctica pedagógica | Compartir Palabra maestra.

(n.d.). Retrieved March 22, 2021, from

<https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/blog/desafios-en-la-practica-pedagogica>

DOF - Diario Oficial de la Federación. (n.d.-a). Retrieved March 4, 2021, from

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020

DOF - Diario Oficial de la Federación. (n.d.-b). Retrieved March 4, 2021, from

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992

Dulce María Galarza Tejada Esperanza Alonso Castañón Guadalupe

Victoria Juárez Saucedo Claudia Gabriela Soto Montante

Claudia Guadalupe Alanís Córdova María del Rosario Flores

Terrazas Silvia Larisa Méndez Martínez, C. (n.d.). De la teoría a la práctica, aportaciones para reflexionar sobre la inclusión educativa.

Educación en tiempos de pandemia — Observatorio de Innovación

Educativa. (n.d.). Retrieved March 4, 2021, from

<https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>

El contexto sociocultural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. (n.d.). Retrieved March 4, 2021, from

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4780/478055147010/html/index.html>

Escolar, C. (2021). Técnico escolar.

Escuela Normal “Prof. José Medrano.” (1999). Material de apoyo.

Salonsauce.Com, 1–123.

<http://www.ensech.edu.mx/antologias/par/4semes/ESPECIALI>

DAD/LA CIENCIA DE LAS INTERACCIONES ENTRE LA MATERIA Y ENERGIA 2/LA CIENCIA DE LAS INTERACCIONES ENTRE MATERIA Y ENERGIA.pdf.

Google Apps EDUCATION, ¿Qué utilidades tiene en el entorno educativo? (n.d.). Retrieved March 22, 2021, from <https://www.educaciontrespuntocero.com/novedades2/software2/para-que-sirve-google-apps-education/>

Imbernón, F. (2016). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *Revista Internacional de Formación de Profesores*, 18. <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/206/373>

Investigación cuantitativa. Qué es y cómo realizarla | QuestionPro. (n.d.). Retrieved March 4, 2021, from <https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-investigacion-cuantitativa/>

Las variables en la investigación cuantitativa - Investigalia. (n.d.). Retrieved March 4, 2021, from <https://investigaliacr.com/investigacion/las-variables-en-la-investigacion-cuantitativa/>

Listan, K. M. Z. y D. P. (1394). *Observación y Practica Docente III y IV*. Academo.

Loredo Enríquez, J., Romero Lara, R., & Inda Icaza, P. (2008). Comprensión de la práctica y la evaluación docente en el posgrado a partir de la percepción de los profesores TT - Comprehension of the Posgraduated Teacher's Practice and the Evaluation from their Perception. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(spe), 1–16. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300009&lang=pt%5Cnhttp://www.scielo.org.mx/pdf/riede/v10nspe/v10nspea9.pdf

Los retos de quienes ejercen la docencia | Red AGE. (n.d.). Retrieved March 22, 2021, from <http://www.redage.org/opinion/los-retos-de-quienes-ejercen-la-docencia>

- Maestro, E. L., & Su, Y. (2011). El maestro y su practica docente (pp. 9–10).
- Mercado, A. G. (2018). Anexo 1. Programa de Necesidades Para La Ampliación de La Bilioteca de El Colegio de México, 2004-2024, 37–38. <https://doi.org/10.2307/j.ctv5135k1.8>
- Moreno Fernández, T., Judith -Compilador, P., Beltrán, H., Ximena - Compilador/A O Editor, C., Autor, ,, & Lugar, B. D. C. (2016). Práctica profesional docente : reflexiones y problematizaciones desde las historias de maestras y maestros. www.clacso.edu.ar
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & Belavi, G. (2017). Sugerencias para Escribir un Buen Artículo Científico en Educación / Tips for Writing a Good Scientific Article in Education. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 15.3(2017), 5–34. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.3.001>
- Páez Martínez, T., Milena -Compilador/A O Editor, R., Autor, ,, & Lugar, B. D. C. (n.d.). Práctica y experiencia : claves del saber pedagógico docente. Retrieved March 22, 2021, from www.clacso.edu.ar
- Paredes, D. E. C. (n.d.). Práctica docente. Programa. (n.d.). Observación y Práctica Docente III y IV.
- Pública, S. D. E. (2019). Hacia una nueva escuela mexicana. Perfiles Educativos I, XLI. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.166.59611>
- Relación entre docentes y padres de familia. (n.d.). Retrieved March 5, 2021, from http://www.cursosinea.conevyt.org.mx/cursos/edu_hijos/contenido/revista/rev05p39.htm
- Reyes, G. (2015). Atención educativa a los adolescentes en riesgo. In Docente Escuela Normal Superior del estado de Puebla (Issue 1987).
- Secretaria de Educación Pública. (2017). Aprendizajes Clave. Para la educación integral. In Aprendizajes Clave. Plan y programas de estudio para la educación básica. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargable>

s/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2010). Plan de estudios 1999. Licenciatura en Educación Secundaria. Documentos básicos. 82. [http://ensech.edu.mx/docs/Plan de estudios 1999.pdf](http://ensech.edu.mx/docs/Plan_de_estudios_1999.pdf)
- Sensibilizaci, T. E. D. E. (n.d.). Telesecundaria 1. 1–9.
- SEP. (2003a). Lineamientos para la Organización del Trabajo Académico durante Séptimo y Octavo Semestres.
- SEP. (2003b). Orientaciones Académicas para la Elaboración del Documento Recepcional.
- SEP. (2015). Taller de diseño de Propuestas Didácticas I y II Planeación Didáctica.
- Social, C., & Escolar, P. (2003). Esc_Con.Pdf.
- Tedesco, J. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(5), 1–4. <https://doi.org/10.35362/rie4352298>
- Torrelles, C., Coiduras, J., Isus, S., Carrera, F. X., París, G., & Cela, J. M. (n.d.). DEFINICIÓN Y CATEGORIZACIÓN.
- Yáñez, J., Enrique, C., Soto, M., Domínguez, R., Norma, A., Hacegaba, P., & Yerania, G. (2014). Aprender a hacer: la importancia de las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 18(61), 429–438.

Prácticas de la enseñanza del inglés en escuelas secundarias de la Región Norte del Estado de Guerrero

Roxana Cardoso Taboada
gro3c.rcardosot@normales.mx

Resumen

Enseñar un idioma extranjero requiere de una preparación profesional especializada, que además de tener los niveles que indica el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, exige una actualización constante y permanente. Sin embargo, esto no garantiza su enseñanza aprendizaje en las escuelas y se dificulta aún más, cuando los docentes que la atienden no tienen el nivel que marcan los estándares internacionales. El presente artículo es un reporte parcial de investigación que describe grosso modo la situación que guarda la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias de la zona norte del estado de Guerrero y la problemática a la que se enfrentan los sujetos participantes.

Se utilizó como base la metodología de la investigación acción con un enfoque cualitativo y de exploración, así como la integración de grupos focales para recabar los datos e información requerida. El análisis de los mismos se realizó con base a un cuestionario con preguntas guía aplicado en la primera entrevista; de acuerdo a su dinámica, se revisaron y modificaron algunas de ellas, con la finalidad de tener más elementos que aportaran información adicional. Con ambos grupos focales se logran obtener datos interesantes como: la formación de los profesores de inglés, el uso de metodologías y estrategias de enseñanza, mismos que serán considerados como referentes para el

diseño de una especialidad en inglés en el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala.

Palabras clave

Prácticas, enseñanza, inglés, aprendizaje, formación profesional.

Introducción

Con la finalidad de analizar la situación que guarda la enseñanza del idioma inglés en las escuelas secundarias de la región Norte del Estado de Guerrero, identificar el perfil profesional de los docentes frente a grupo y las dificultades, logros y retos que tienen con relación al Programa Nacional de inglés para la Educación Básica (PNIEB), se inicia la presente investigación para identificar la problemática a la que se enfrentan en el desarrollo de la práctica de su labor cotidiana.

Para iniciar el análisis se considera lo establecido por el Poder Ejecutivo Federal (2007) en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012, que en su objetivo 12 señala:

Promover la educación integral de las personas en todo el sistema educativo, señala: La educación, para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte. (pp.190-191).

El Programa Sectorial de Educación (PROSEDU, 2007) en su objetivo 4 establece “Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos, a través de actividades

regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural. (p.3), por último el Programa Nacional de Inglés para la Educación Básica Segunda Lengua: Inglés (PNIEB) 2011, en virtud de que con ellos, se incorpora por primera vez la enseñanza de este idioma a la educación preescolar y primaria, asegurando su enseñanza como lengua obligatoria, en concordancia con la asignatura de español porque tienen el mismo enfoque de todo el campo Lenguaje y Comunicación del currículum de Educación Básica (SEP, 2010) y articula los tres niveles educativos, y además porque es la edad en la que se tienen grandes expectativas para aprender con mayor facilidad un idioma que no sea el materno.

Por otro lado, se considera la publicación de la organización *Mexicanos Primero* que a tres años de haberse instrumentado el Programa Nacional de Inglés en la Educación Básica 2011 (PNIEB), con el título *Sorry el aprendizaje del inglés en México*, analiza con varios artículos de diferentes educadores e investigadores la historia de la enseñanza de este idioma y el resultado de la aplicación del “Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria” (EUCIS), pero sobre todo lo que representa la enseñanza aprendizaje de este idioma en la actualidad, como lo mencionan Green (2012) y Hosack (2011), citados por Szekeley et.al (2015) que:

Vivimos en un mundo cada vez más global. Lo que ocurre en otra parte del mundo se convierte en parte de lo local. Las tendencias migratorias, los cambios demográficos y las tecnologías de la información y la comunicación han ampliado nuestro contacto con “otros” y alterado nuestra relación con personas alrededor del mundo. Hasta en los poblados más aislados, los celulares, la televisión y el internet nos conecta con familiares, amigos y extraños alrededor del mundo. Así, junto

con una identidad nacional, la visión de nosotros como ciudadanos del mundo ha ganado relevancia para nuestras vidas. (p.19)

Desde luego que es innegable que los avances tecnológicos han obligado a la humanidad a utilizarlos en su vida cotidiana, unos más que otros, y dependiendo de las necesidades que requieran, pero sobre todo porque el idioma que predomina en ellos es el inglés. Otra problemática que presenta este análisis es que la mayoría de las escuelas del país no cuentan con un docente que imparta esta asignatura, pese a su obligatoriedad, según el mismo programa de estudios de la Secretaría de Educación Pública, así como lo señalan Heredia y Rubio (2015):

Sin embargo, el PNIEB se ha enfrentado con una multitud de problemas, entre los que destacan: un déficit enorme de maestros, maestros con bajo dominio del inglés, así como presupuestos limitados y con importantes variaciones año con año (Serdán, 2014). Así, por ejemplo, en un estudio presentado por la Coordinación Nacional de inglés (Martínez, 2011), se estimaba que, para poder lograr una cobertura nacional adecuada, se requiere de un total de 92,441 maestros de inglés para 2020. Sin embargo, en 2010, se contaba únicamente con alrededor de 11,000. (p.32)

Aunada a esta situación, los maestros que están frente a grupo, no tienen el nivel de dominio que se requiere para enseñar, como bien lo señala Calderon, D. (2015):

Los maestros de inglés llegan a las escuelas públicas de México o bien porque son licenciados en alguna opción que involucra explícitamente el inglés- desde la específica “educación secundaria con especialidad en la enseñanza de inglés”, cur-

sada en alguna normal superior, hasta la elegante “letras inglesas” cursada en una facultad humanista-, o bien porque son licenciados en otras áreas y fue su dominio personal de la lengua lo que los llevo a ser seleccionados para hacerse cargo de los grupos de inglés. (pp.65-66)

Sin duda alguna el estudio es interesante porque la enseñanza del inglés empieza a contemplarse cuatro años después de establecida la SEP como eje rector de la educación nacional, además, como lo señala Calderon, D. (2015):

Determinó incorporar en 1926 la asignatura de “Lengua Extranjera” en el plan de estudios oficial de secundaria (Martínez, 2011). En concreto, la decisión se aplicó como enseñanza de inglés, con una pequeña presencia del francés. José Manuel Puig, Moisés Sáenz y Ezequiel Padilla, los titulares de la SEP que instrumentaron la educación nacionalista y popular, consideraron importante ofrecer en la escuela pública una formación completa y relevante, que abriera a los estudiantes el acceso a textos más allá del español, y para ello se empeñaron a fondo por atraer profesores capaces a las aulas para introducir una segunda lengua. (p.59)

A pesar de todo este tiempo que la enseñanza del inglés ha sido parte del plan de estudios a nivel nacional, no existen grandes avances del mismo y pareciera que tampoco se le ha dado la importancia debida. Por otro lado, por ejemplo, según cifras oficiales, el Concurso Nacional de Plazas Docentes 2013-2014 no ofrecía ninguna plaza de inglés a nivel secundaria que correspondiera a “jornada completa”, solo ofertaba un total 12 mil 474 horas en esta especialidad para preescolar y primaria, lo que sigue representando un verdadero problema.

Así mismo, el panorama es desalentador si se considera que el principal objetivo del PNIEB 2011 es que los alumnos consoliden su dominio del inglés en situaciones comunicativas básicas, así como el desarrollo de competencias específicas propias de las prácticas sociales del lenguaje, con situaciones comunicativas variadas que los lleven a comprender y producir, de manera general, textos orales y escritos sobre diversos temas, por lo que, el estudio realizado por la organización Mexicanos Primero refleja la situación que realmente se vive en las escuelas a nivel nacional, pero además queda plasmado en Diario Oficial de la Federación [DOF](2011) que señala:

Se espera que los estudiantes desarrollen competencias específicas de comprensión (auditiva y de lectura), expresión (oral y escrita), multimodal, actitudes hacia el lenguaje y la comunicación (las producciones que combinan imagen y sonido, los lenguajes artísticos) y actitudes (desde valoración de la propia identidad hasta la promoción de la equidad), en los diferentes ambientes: el cotidiano y la familia, el académico y de formación, el literario y lúdico. (pp. 368-370)

De aquí el rol importante que el docente tiene, y que independientemente de su preparación profesional su principal responsabilidad es conocer el plan y programa de estudios, tener identificados los elementos de una buena planificación y la habilidad para impartir sus clases con técnicas y estrategias para que sus alumnos alcancen los aprendizajes esperados, además como lo refieren Heredia y Rubio (2015):

Construir una política nacional para la enseñanza del inglés digna de tal nombre ofrecería a los millones de niños y jóvenes mexicanos cuya única opción educativa es la escuela pública una palanca potencialmente muy poderosa para acceder a mejores oportunidades de desarrollo. La simulación en la que

estamos –programas de inglés que no enseñan inglés-, además de malgastar recursos escasos, sólo contribuye a perpetuar y exacerbar nuestras enormes desigualdades. (p.33)

Desafortunadamente la desigualdad social que se vive en nuestro país es un factor determinante para lograr los objetivos, en este caso de la enseñanza del inglés, de alguna manera se interrelaciona con el nivel socioeconómico de las familias, en el aspecto que las familias que tienen recursos para pagar cursos particulares o institutos a sus hijos, tendrán mayores oportunidades de lograr un buen empleo, contra los que solo aprenden lo que en las escuelas les enseñan.

Metodología

El trabajo tuvo como base la metodología de la investigación acción, que Elliott (1993), citado por Latorre (2005) la define como:

«un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma». La entiende como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado que tiene como objetivo ampliar la comprensión (diagnóstico) de los docentes de sus problemas prácticos. Las acciones van encaminadas a modificar la situación una vez que se logre una comprensión más profunda de los problemas. (p.24)

Después de ubicar este primer momento, con la finalidad de coadyuvar en la solución de este problema se hizo una revisión bibliográfica para fundamentar teórica y metodológicamente el objeto de estudio. En la recolección de datos se utilizó un enfoque cualitativo y de exploración, considerando lo señalado por Morse (2003: 833), citado por Vasilachis (2007):

Se recurre a la investigación cualitativa...cuando se sabe poco acerca de un tema, cuando el contexto de investigación es comprendido de manera deficiente, cuando los límites del campo de acción están mal definidos, cuando el fenómeno no es cuantificable, cuando la naturaleza del problema no está clara o cuando el investigador supone que la situación ha sido concebida de manera restrictiva y el tema requiere ser reexaminado. Los resultados de la investigación cualitativa inspiran y guían a la práctica, dictan intervenciones y producen políticas sociales. Los métodos cualitativos pueden ser empleados confiable y válidamente para evaluar, para documentar mecanismos de cambio micro analíticamente y para registrar transformaciones estructurales en la sociedad (Morse, 2005d: 583). Mediante la investigación micro analítica se exploran, evalúan, diagnostican mecanismos, comportamientos, sistemas u organizaciones, se estudian problemas, procesos, interacciones, indicadores o situaciones (Morse, 2004b: 151). (pp. 31-32).

Ahora bien, para llevar un proceso organizado, coherente y sistematizado del cómo abordan los docentes de inglés de las secundarias su enseñanza, el siguiente paso fue definir la técnica a utilizar, eligiendo integrar grupos focales, en virtud de que, como menciona Mella (2000) “los grupos focales son antes que nada una buena técnica para obtener datos de investigación. Al igual que en cualquier proyecto de investigación, con grupos focales uno recolecta y analiza información de manera de poder responder una interrogante de investigación” (p.5). Así mismo para profundizar mejor sobre los grupos focales, se consideró lo señalado por Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013):

La técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzynger 1 lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la

comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Para Martínez-Miguel, el grupo focal “es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto” 2) La técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera. El trabajar en grupo facilita la discusión y activa a los participantes a comentar y opinar aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran riqueza de testimonios. (p.56)

Esta referencia empezó a clarificar el camino, en virtud de que, con la opinión de los docentes de la asignatura de inglés y sus comentarios, se daría la pauta a seguir, porque de acuerdo con Mella (2000): “los grupos focales son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión” (p. 3). Por consiguiente, con la aportación de los participantes se tuvieron respuestas válidas a las preguntas y aportaron lo necesario para justificar y fundamentar una especialización de inglés.

Una vez identificados algunos puntos críticos sobre la enseñanza y el aprendizaje del inglés en las escuelas secundarias y los cambios que habían tenido los últimos dos planteamientos curriculares (2006 y 2011), se procedió en dos direcciones, por una parte, identificar y seleccionar a los participantes; por otra, la elaboración de preguntas guía para la entrevista y su correspondiente análisis. Para la validación de las preguntas se deci-

dió invitar a cinco profesores que laboraban en distintas escuelas de la Región Norte del estado. Un dato interesante de mencionar es que ninguno tenía la especialidad de inglés; uno con licenciatura en educación secundaria, una en Formación Cívica y Ética y la otra en Historia; uno Lic. En Turismo y otra Ing. Agrónoma, además se tomó en cuenta lo señalado por Leiner (2005) con respecto al número de integrantes:

Los grupos focales están compuestos generalmente de seis a diez personas, aunque puede haber grupos focales de cuatro hasta doce personas. El tamaño del grupo está determinado por varios factores: el grupo focal debe ser lo suficientemente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de expresar sus ideas, pero al mismo tiempo debe ser lo suficientemente grande para que se exprese diversidad en las discusiones. Un grupo demasiado grande tiende a fragmentarse porque no existen pausas en la conversación, lo que favorece que los participantes empiecen a hablar entre ellos, en lugar de hacerlo con el grupo. Por otro lado, cuando el grupo es pequeño, aunque existe la oportunidad de expresarse con facilidad, la generación de ideas puede ser muy reducida. (p. 6)

Considerando lo anterior, lo primero era poner en marcha el proyecto y explorar con este grupo focal piloto las condiciones reales a las que se estaban enfrentando los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje de este idioma en las escuelas, documentando la entrevista en un video.

En esta primera entrevista con los docentes se observó que en términos generales aportaron las respuestas necesarias y suficientes para justificar y fundamentar la especialización, el perfil de ingreso, el de egreso, así como los espacios curriculares a integrar, aun así, se decidió agregar para el segundo grupo focal preguntas de inicio y de cierre para dar mayor consistencia al proyecto. Para este se invitaron siete docentes y como sucedió

con el primero, su especialidad difiere con la de inglés, sólo dos contaban con la especialidad, los cinco restantes con estudios de Licenciatura en Telesecundaria, en Comunicación, en Educación Primaria, en Biología y en Formación Cívica y Ética. Estos venían de diferentes escuelas secundarias (generales, técnicas y telesecundarias). El objetivo, que conocieran la propuesta y al mismo tiempo, que hicieran una reflexión conjunta de la situación. Para obtener la información se establecieron tres categorías, a saber:

- Manejo del programa, que contempla sus conocimientos acerca del Plan Nacional de inglés en educación básica.
- Contenido disciplinar, orientado a conocer las dificultades que perciben los docentes acerca de los aprendizajes esperados.
- Docencia, encauzado para obtener información de sus prácticas docentes en cuanto a la planeación, manejo de estrategias y evaluación.

Así mismo, las preguntas guía se organizan en cuatro momentos: apertura, introductorias, claves, de término y de síntesis, como a continuación menciona la guía de entrevista:

1. ¿Cuál es su opinión acerca de la situación que se presentó relacionada con los resultados de la enseñanza del inglés en México?
2. Particularmente, en el estado de Guerrero, ¿cuáles consideran que son las causas por las que los alumnos de secundaria no logran alcanzar los aprendizajes esperados en la asignatura de inglés?
 - Introductorias
3. ¿Qué diferencias identifican en el Programa de inglés 2006 de la RES y el PNIEB 2011 para el cuarto periodo de la Educación Básica o con los anteriores que han impartido clases en la escuela secundaria?
 - Clave

4. ¿Cuál o cuáles bloques establecidos en el PNIEB te resulta complicado abordar?
5. ¿Qué contenidos considera son más difíciles para los alumnos?
6. ¿Qué tipo de estrategias, recursos y/o materiales utilizan actualmente para la enseñanza del inglés en la ES?
7. De acuerdo con la SEP, uno de los elementos importantes que se incorporan en los programas actuales para la enseñanza del inglés son los estándares curriculares ¿De qué manera los utiliza?
8. ¿Qué habilidades didácticas se deben fortalecer para mejorar su práctica docente que permitan lograr los aprendizajes esperados en sus alumnos? (planeación, diseño de estrategias y desarrollo de actividades, evaluación del aprendizaje)
9. ¿Cuáles son los contenidos curriculares y/o bloques que requerirían fortalecerse en los maestros que imparten la asignatura de inglés en secundaria?

Resultados

Al primer grupo focal integrado por cinco docentes se les presenta la situación que guarda la enseñanza del inglés en nuestro país, tomando como referencia la información presentada por la organización Mexicanos Primero que analiza diferentes aspectos sobre la aplicación del uso y comprensión del inglés, pero también señala que con el tiempo se ha concebido el conocimiento de la lengua inglesa como una herramienta útil para el futuro desarrollo profesional; pero por otro, que su aportación no ha sido valorada en la formación escolar, y ocasionalmente se le considera como una pérdida de tiempo. Por lo anterior, resulta necesario este análisis porque el mismo PNIEB 2011 lo demanda al incorporar el idioma inglés en la Educación Básica, como lo señala Calderon, D. (2015) “debe reconocerse que, por

primera vez en la historia del sistema educativo nacional, el desarrollo curricular se realizó poniendo el foco en los aprendizajes logrados y organizados por el alumno”. (p. 61) Así mismo, con la finalidad de que los docentes recordaran algunos conceptos que en el plan de estudios 2011 (SEP. 2014) refiere y que deben tener presentes, se menciona que:

La Reforma Integral de la Educación Básica es una política pública que impulsa la formación integral de todos los alumnos de preescolar, primaria y secundaria, con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias para la vida y el logro del perfil de egreso, a partir de aprendizajes esperados y del establecimiento de estándares curriculares, de Desempeño Docente y de Gestión. (p.17)

De esta forma, la dinámica de la entrevista nos llevó a saber la opinión que los docentes en forma general tenían sobre la situación presentada, desprendiéndose varias respuestas: Una primera opinión: *el principal problema reside en que los programas parten del supuesto de que los jóvenes llegan a la secundaria con el nivel deseado, pero la realidad es otra.* Otro docente invitó a reflexionar sobre la política educativa, la falta de profesionalización y la inadecuada formación docente, ya que algunos no están verdaderamente comprometidos con ello, finalmente otro expresó: *que es una acción que debe trabajarse de manera conjunta, pero que desafortunadamente, en algunos casos, ni las instituciones tienen los materiales necesarios en los salones de clase, la infraestructura es inadecuada, y la participación de la mayor parte de los padres es nula.*

Si bien es cierto que los docentes tratan de cubrir los contenidos para lograr aprendizajes, esto no es suficiente cuando hay desconocimiento del Programa Nacional de Inglés y las bases sobre las que se estructura, por lo que se pretende que al finalizar esta

investigación se tengan los elementos indispensables para diseñar una especialidad en Inglés en el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala y coadyuvar de esta forma con los docentes que imparten esta asignatura en las escuelas secundarias de la Zona Norte del Estado de Guerrero.

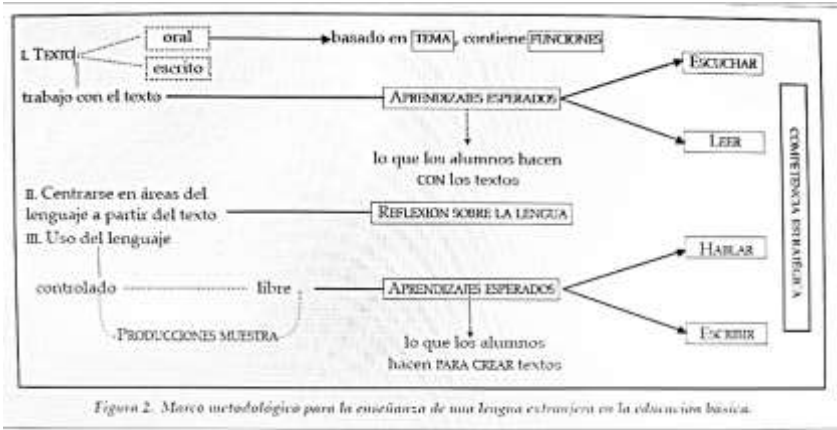
A la pregunta de cómo habían trabajado el Programa de Estudios 2006 solo uno mencionó que lo conocía, pero que no llegó a aplicarlo, pero hizo referencia a su propósito general, que a la letra dice que: “los estudiantes se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje y participen de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar”. (SEP, 2006 p. 115) además agrega que: “la escuela debe proporcionar las condiciones necesarias para que los estudiantes participen en dichas experiencias y alcancen progresivamente la autonomía de su trabajo intelectual”. (p. 116).

De los docentes entrevistados, ninguno refirió conocer totalmente el PNIEB 2011, sin embargo, su percepción era que lo consideraban ambicioso porque se pretende que los alumnos lleguen a los ciclos correspondientes, con el nivel de conocimientos señalados en el programa. Otros refirieron que su incorporación es reciente y por eso lo desconocen. Un docente comentó *que el actual maneja una transversalidad, además de que los grupos son numerosos, dificultan el trabajo para lograr los objetivos. Indica que una notable diferencia es que la nueva propuesta marca trabajar con la enseñanza del inglés cinco horas semanales, porque con el programa 2006 sólo se trabajaban tres horas, lo que dificultaba la adquisición del mismo. Pero que aún se busca un equilibrio y falta mucho por hacer.*

El Programa de Estudios 2006 Lengua Extranjera Inglés señala con respecto al marco metodológico que: “no es una descripción

rígida del proceso de enseñanza. Es sólo un punto a partir del cual los profesores pueden encontrar formas alternas de abordar los contenidos del programa, considerando las necesidades de sus estudiantes y su estilo personal de enseñanza". (SEP 2006 p.116).

Figura 1.
Marco Metodológico para la enseñanza de una lengua extranjera de educación básica.



Fuente: Programa de Estudios 2006

Así mismo, se señala que uno de los elementos que se incorporaron al Plan de Estudios 2011 son los estándares curriculares, los cuales son líneas de acción a seguir para lograr que los alumnos escriban y hablen en el idioma inglés. Por un momento guardaron y silencio, no supieron que contestar; para ubicar nuevamente la pregunta, se presentó con diapositivas lo que el mismo programa señala con respecto a los estándares, indicando que:

los estándares curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos.
(SEP 2014 p.42)

Figura 1.

Estándares Curriculares. Plan de Estudios 2011 Educación Básica

ESTÁNDARES CURRICULARES		
PERIODO ESCOLAR	GRADO ESCOLAR DE CORTE	EDAD APROXIMADA
Primero	Tercer grado de preescolar	Entre 5 y 6 años
Segundo	Tercer grado de primaria	Entre 8 y 9 años
Tercero	Sexto grado de primaria	Entre 11 y 12 años
Cuarto	Tercer grado de secundaria	Entre 14 y 15 años

Fuente: Programa de Estudios 2006

Por otro lado el Plan de Estudios 2011, la importancia que tienen los estándares curriculares para lograr los aprendizajes esperados: “los aprendizajes esperados son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional” (SEP. 2014 p. 42).

Una docente indicó que, *al inicio de una unidad, como lo señala el libro de texto, en sus clases utiliza la lectura como un medio para familiarizar a los alumnos con el inglés. Otra recurre al dictado, pero reconoce que al principio es poco funcional.* También un profesor

expresó: debe despertarse en el alumno la necesidad de aprenderlo, que primeramente lo haga de manera verbal, ya después será textual.

El grupo refiere que para lograr esto lo primero que ellos tienen es el libro de texto; como libro trabajo es muy bueno, pero en este caso consideran que no favorece la escritura, pero que una buena estrategia que les proporciona el libro es que trae como complemento un disco que les permite a los alumnos ser gestores de su propio aprendizaje. También buscan trabajar todas las actividades, porque por lo general no cumplen con las tareas y esto de alguna manera equilibra la falta de entrega de trabajos. Para tratar de ubicar nuevamente el tema de estándares curriculares se menciona que el Plan de Estudios 2011 aclara los Estándares de Segunda Lengua: inglés, a saber:

Su construcción responde a criterios comunes de referencia común nacional e internacional, por lo que manifiestan el nivel de competencias y de dominio de inglés descritos en la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (Cenni) y en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), los estándares de agrupan en:

1. Comprensión
2. Expresión
3. Multimodalidad
4. Actitudes hacia el lenguaje y la comunicación (SEP. 2014 p. 87)

Los comentarios expresados en este apartado, muestran que los docentes tienen poco conocimiento de cómo está estructurado el programa, por lo que también era importante mencionar lo que el Plan de Estudios (2011) señala con respecto a los contenidos específicamente de secundaria:

Los contenidos de los programas de estudio del Ciclo 4 del PNIEB, correspondientes a los tres grados de secundaria, se

seleccionaron y organizaron considerando los estándares internacionales que establece el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER), razón por la cual, al finalizar su Educación Básica, se espera que los alumnos alcancen el nivel de logro B1 (Umbral).(SEP. 2014 pp. 16-17)

Al respecto, un docente comentó que él se ha visto en la necesidad de hacerle algunas adaptaciones y modificaciones al programa, pues difiere con su formación profesional, y que acata las órdenes del jefe de enseñanza en relación a lo plasmado en dicho documento. Otra señaló que sólo hay un libro de texto que cumple con los propósitos del programa y con la forma de trabajo que se sugiere en el mismo y a pesar de que lo ha solicitado, no lo ha obtenido.

Desde luego que conocer un Programa de estudios es ineludible, por lo que se tenía que indagar sobre aquellos contenidos curriculares o bloques que tienen que fortalecer los docentes para concretar los aprendizajes esperados en los estudiantes para el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje, porque como lo menciona Plan de Estudios SEP (2011), *“En este sentido, conviene aclarar que las prácticas sociales del lenguaje y las competencias específicas seleccionadas a lo largo de los cuatro ciclos del PNIEB son las que permiten reconocer, en la asignatura, su soporte disciplinar y sus contenidos de aprendizaje”* (SEP. 2014 p.14). Las respuestas fueron interesantes, van desde la falta de dominio de la fonética, la semántica, la lectura de comprensión, el diseño y aplicación de estrategias, la gramática, conjugaciones verbales de verbos irregulares y entender la articulación del programa de los cuatro ciclos.

De todo lo anterior se concluye que hay un conocimiento parcial del Plan de Estudios 2011 en lo que respecta a los estándares, a pesar de que realizan actividades con estrategias que lleven a la

consecución de sus logros. Esto indica que se debe poner mayor atención para que los docentes estén identificados con el programa, sus contenidos, estándares, y aprendizajes esperados. Con respecto a esta categoría EN EL Programa nacional de Inglés, indica que el rol que los docentes responsables del Ciclo 4 de la asignatura deben enfrentar en este desafío es garantizar el uso de estrategias didácticas pertinentes, que permitan a los alumnos acceder y aproximarse al idioma inglés mediante el “ejercicio de la competencia lingüística dentro de un ámbito específico a la hora de procesar (en forma de comprensión o expresión) uno o más textos orales y escritos, con el fin de realizar una tarea”. (SEP 2011 pp.17-18).

Concretamente en lo que se refiere a la situación de la preparación profesional de los docentes de la asignatura de inglés en el estado de Guerrero, un participante contestó que considera que *una de las razones estriba en que el maestro no cuenta con los elementos necesarios para enseñar este idioma, que no hay responsabilidad y compromiso de algunos docentes con esta profesión*; otro mencionó que cuando comenzó a trabajar en telesecundaria, una de sus debilidades era precisamente el idioma extranjero, por lo que tenía problemas para enseñarlo, pero *que al llegar dos alumnos que provenían de Estados Unidos, los tomó como monitores, y aseguró que esto fue motivante para que los demás jóvenes se esforzaran por aprenderlo*. Otro docente resaltó que *el contexto en que viven los alumnos es determinante para tener expectativas y deseos de superación*.

Otra opinión fue que *era tiempo de culpar a otros, que realmente la responsabilidad es del docente quien debe hacer todo lo posible por elegir las técnicas y estrategias adecuadas; que, en ocasiones, al no conocer a sus alumnos, no saben visualizar o identifican a aquellos alumnos que tienen problemas de diversa índole, lo que dificulta su aprendizaje en general y/o permanencia en las escuelas*. Otro agrega que,

por el hecho de no dominar este idioma, no logran motivar a los alumnos...<porque para ellos no es relevante aprender y/o hablar inglés>. La mayor parte de los entrevistados refirió como carencia principal la falta en su formación profesional del idioma inglés, aunque para tratar de solucionarla, algunos docentes han tomado cursos o diplomados, pero que en ocasiones no cubren los requerimientos mínimos del programa. Uno *acepta que no habla correctamente el inglés y que es una limitante en el momento de impartir su clase, y que, a pesar de haber asistido a cursos, no ha solucionado su problema*. Aquí es importante mencionar lo que Day (2006) señala:

Los docentes apasionados por la enseñanza se muestran comprometidos, entusiastas e intelectual y emocionalmente enérgicos en su trabajo con los niños, jóvenes y adultos. Sin embargo, estos signos manifiestos de la pasión se sustentan sobre unos fines morales claros que van más allá de la implementación eficiente de los currículos establecidos. Los docentes apasionados son conscientes del desafío de los contextos sociales más generales en los que enseñan, tienen un sentido claro de identidad y creen que pueden favorecer el aprendizaje y el rendimiento de todos sus alumnos. Se preocupan profundamente por ellos. Les gustan. También se preocupan por cómo y qué enseñan y quieren aprender más acerca de ambas cosas con el fin de ser y seguir siendo algo más que docentes competentes. (p. 16-17)

Lo anterior lleva a preguntar sobre el tipo de estrategias, recursos y/o materiales que utilizan para la enseñanza del inglés. Una contestó que *utiliza entre otras, videos de cuentos, juegos (porque los alumnos son audio-visuales)*. También *recurre al uso y empleo del internet, de los memoramas y el uso del diccionario*. Otro sólo utiliza el disco que viene en el libro de texto para retroalimentar sus estrategias. Otra señaló que *usa ejercicios con imágenes cuando el*

contenido es difícil para los alumnos, como por ejemplo los tiempos verbales. Una más indicó que busca que sus estrategias tengan correlación entre el programa de español y el de inglés porque guardan estrecha relación, ya que deben escribir y hablar tanto en un idioma como en el otro.

En algunos casos los alumnos tienen los medios, las facilidades para aprender inglés, pero otros definitivamente no cuentan con eso, ni con el apoyo por parte de los padres de familia para continuar con dicho aprendizaje en casa, por esta razón los docentes deben duplicar sus esfuerzos para ayudarlos, tratar de cubrir esta carencia, convirtiéndose en una labor titánica que exige el conocer a los alumnos y su realidad.

Es fundamental mostrarle al alumno la importancia que tiene la adquisición del aprendizaje de esta segunda lengua, esto determina el éxito de la misma, a veces los jóvenes perciben esta enseñanza como algo impuesto, porque no le encuentran utilidad. Lo importante es que lo aprendan de manera funcional, que descubran que en la actualidad es necesario debido a que la mayor parte de los aparatos electrónicos que se utilizan tienen como base este idioma y debe lograrse que relacionen este hecho y vean la necesidad de aprenderlo. En este sentido hablaron sobre la motivación, que es la clave junto con el manejo de analogías, de ejemplos reales donde quede plasmado la utilidad de esta enseñanza.

Con base a lo expresado en las respuestas se concluye que intervienen múltiples factores, entre ellos que la mayoría de los docentes señalan la falta de compromiso con su labor cotidiana, el contexto en el que viven, la poca participación de los padres de familia, pero sobre todo el desconocimiento del programa de inglés.

Por lo que se refiere a la interrogante sobre ¿Qué habilidades didácticas, les van a permitir a ellos como docentes mejorar la

enseñanza de este idioma y cuales les faltan? Desde luego que la principal carencia es la falta de formación en inglés, y tomar cursos tampoco ha solucionado el problema en general. Al respecto uno de los docentes mencionó algo curioso, pero real: *que cuando comenzó a trabajar en Telesecundaria, y no tener nociones de este idioma, se apoyó en su hija que había ingresado a la secundaria y preguntando lo que había visto en su clase, se lo compartía y explicaba, después lo ponía en práctica con sus alumnos, tratando de dar solución a su problema de esta forma, utilizando esta estrategia.*

En relación a qué habilidades didácticas les hacen falta para enseñar inglés coincidieron en la falta de dominio para hablarlo con sus alumnos, no pronuncian correctamente las palabras, encontrar materiales adecuados para trabajar los contenidos, el diseño de estrategias que involucren las competencias básicas como son hablar, escuchar, leer y escribir. Algunos recurren a sus alumnos durante el desarrollo del programa elaboren su propio diccionario o glosario.

Otro aspecto a indagar era la forma en que evalúan el proceso enseñanza-aprendizaje, para esto se cita lo indicado en el Plan de Estudios 2011:

El docente es el encargado de la evaluación de los aprendizajes de los alumnos y quien realiza el seguimiento, crea oportunidades de aprendizaje y hace modificaciones en su práctica para que estos logren los aprendizajes establecidos en el Plan y los programas de estudio. (SEP 2014 p.31)

Señalan que es difícil llevar a cabo la evaluación por el número de alumnos que integran los grupos, porque lo idóneo es que deben ser grupos reducidos para la enseñanza de un idioma extranjero, en virtud de que se dificultan la aplicación de las actividades implicadas en el desarrollo de habilidades, para esto se menciona que el Plan de Estudios 2011 señala los elementos de

los que puede disponer el docente para potenciar el aprendizaje de sus alumnos:

Para ello, es necesario las estrategias y los instrumentos adecuados para el nivel de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Algunos instrumentos que deberán usarse para la obtención de evidencias son:

- Rúbricas o matriz de verificación.
- Listas de cotejo o control
- Registro anecdótico o anecdotario.
- Observación directa.
- Producciones escritas y gráficas.
- Proyectos colectivos de búsqueda de información, identificación de problemáticas y formulación de alternativas de solución.
- Esquemas y mapas conceptuales.
- Registros y cuadros de actitudes observadas en los estudiantes en actividades colectivas.
- Portafolios y carpetas de los trabajos.
- Pruebas escritas u orales. (SEP. 2014 pp. 32-33)

Las respuestas fueron interesantes: Una menciona *que utiliza la evaluación permanente con la aplicación de rúbricas*. Otro señala que *hace uso de la evaluación cualitativa, priorizando los avances de sus alumnos, sobre todo por el contexto en el que se encuentran*. Una respuesta interesante señala que *aplica una evaluación estandarizada, pero que ésta es determinada por la dirección de la escuela, por lo que trata de combinarla con la observación y el avance de sus alumnos para emitir una calificación justa*.

Conclusión

Una vez finalizadas las sesiones de entrevistas con los dos grupos focales (de pilotaje y de discusión) se puede concluir lo siguiente:

- A pesar de que los docentes que participaron en los dos grupos focales se formaron en otras disciplinas: Formación Cívica y Ética, Historia, Turismo, Ingeniera Agrónomo, Telesecundaria, Comunicación, Educación Primaria, Biología y sólo dos tenían la especialidad en inglés, sus aportaciones y respuestas fueron válidas y necesarias para justificar, fundamentar y diseñar la especialización; el perfil de ingreso, de egreso y los espacios curriculares, en virtud de conocer la problemática. Por esta situación, las experiencias que viven en su tarea cotidiana no son fáciles de atender, sobre todo porque como ellos mismos lo señalaron, los grupos numerosos es un factor que no favorece la enseñanza de este idioma, y ocasionalmente logran formar vínculos significativos entre sus alumnos; además, cuando tienen que atender diferentes grupos o incluso trabajar en otras escuelas, el factor tiempo es primordial para ajustar el ritmo de aprendizaje que cada uno de los jóvenes requiere y que en un momento dado, den un seguimiento personalizado.
- Esta situación significa también que no se trabaje por academias con regularidad y/o escasamente se reúnan, por lo tanto, no hay acuerdos sobre técnicas o estrategias que les permitan trabajar de manera colaborativa y cooperativa, mucho menos llevan a cabo sus actividades con otras asignaturas de manera conjunta.
- A este problema se suma otro factor, el uso de libro de texto, sobre todo cuando se trata del caso de telesecundarias donde la recepción satelital es deficiente, no tienen los aparatos adecuados, o en casos extremos, no hay luz eléctrica. Esto definitivamente agrava las circunstancias del proceso de enseñanza

aprendizaje del Inglés, porque si ya existe un problema en la preparación profesional del docente, se suma el hecho de que si no hay otros elementos a los cuales recurrir, los alumnos se sienten a la deriva y desde luego que una reacción del docente es atreverse a decir “bajo estas situación no se puede seguir laborando”, aunque desde luego, hay docentes que a pesar de esta situación, buscan material y recursos didácticos que les permita atender el programa, dedicando tiempo y atención a solucionar su problema, e incluso, haciéndole adecuaciones al programa con tal de lograr los objetivos.

- La mayor parte de los docentes ha tomado cursos para cubrir sus propias deficiencias y con ello tratar de lograr aprendizajes significativos en sus alumnos. Por lo que la propuesta de una especialidad en inglés en el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala les parece una excelente oportunidad que les permita adquirir conocimientos para una mejor enseñanza y por consiguiente el aprendizaje de los alumnos.
- Así mismo, la ejecución correcta y pertinente del Programa de Estudios, lo que ellos tienen que aprender y lo que deben enseñar. Que los acerque y concientice sobre la importancia del rol que desempeñan, porque en ocasiones, los maestros son renuentes a los cambios, prueba de ello es que, ante las reformas, cada quien las entiende y ejecuta según su propia conveniencia.
- Otro aspecto que les interesa es atender las competencias lingüísticas señaladas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica, esto refiere manejar la correcta pronunciación, el análisis de textos, el conocimiento del programa; entender la articulación entre los libros de textos, conocer a profundidad los programas, lo que se enseña en los tres grados y su relación, el dominio de los estándares curriculares. El diseño y empleo de estrategias.

Están seguros que al ofertar el Centro de Actualización del Magisterio de Iguala una Especialidad en Inglés, les orientara para fortalecer sus conocimientos, competencias, habilidades y actitudes; les permitirá mejorar su formación y su formación para articular los fundamentos de enseñanza-aprendizaje de esta segunda lengua al interior de las aulas con la metodología adecuada y pertinente, sin dejar de contemplar el uso de diversas tecnologías de la información y comunicación para lograr los aprendizajes esperados y contribuir de esta manera con una mejor educación.

Referencias

- Calderon David, O'Donoghue Jennifer, Heredia Blanca, Rubio Daniela, Velazques Pablo, Bravo Manuel, Ruiz Fernando, Szekely Miguel , Perez Hortensia, Guzman, L. (2015). Sorry. El Aprendizaje del Inglés en México. *Mexicanos Primero*, 0. <https://vdocuments.mx/sorry-el-aprendizaje-del-ingles-en-mexico.html>
- Day, C. (2006). *Chistopher Day , Pasión por enseñar . La identidad personal y profesional del docente y sus valores . Madrid , Nancea ,* 16–17.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2011). Acuerdo 592. *Secretaria de Educación Pública*, 368–370. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación En Educación Médica*, 2(5), 56. [https://doi.org/10.1016/s2007-5057\(13\)72683-8](https://doi.org/10.1016/s2007-5057(13)72683-8)
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción*. <https://doi.org/10.1088/1751-8113/44/8/085201>
- Leiner, M. (2005). *Grupos Focales: Una ventaja para el análisis cualitativo* (No. 80).

- Mella, O. (2000). Técnica De Grupos Focales (" Focus Groups "). *Cide*, 3, 3–5.
- Poder Ejecutivo Federal. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo* (1 (ed.); Vol. 0).
- PROSEDU. (2007). *PROGRAMA SECTORIAL DE EDUCACIÓN 2007-2012*.
<http://www.paot.org.mx/centro/programas/federal/07/pnd07-12.pdf>
- Secretaria de Educacion Publica. (2006). *Educacion Basica. Secundaria. Lengua Extranjera. Ingles. Programas de estudio 2006* (2008th ed.).
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica Segunda Lengua: Inglés Programas*.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*
- Vasilachis de Gialdino, I. (2007). *Estrategias de Investigación cualitativa* (pp. 31–32).

Competencias profesionales del estudiante normalista de educación preescolar ante su intervención a distancia

Samantha Rosalba Mendoza Flores
samantah.rosalba@gmail.com

Resumen

La práctica profesional de los estudiantes en formación de la escuela normal en su último semestre, se ha modificado abruptamente ante la necesidad de una nueva modalidad de educación a distancia, sin embargo, la referencia de un enfoque competencial debe responder a cualquier exigencia educativa, retomando el listado del perfil de egreso para establecer qué tanto en cada rasgo puede contribuir al desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en los niños de educación preescolar.

Esta investigación pretende describir cuál de las 9 competencias profesionales se manifiestan con mayor desarrollo y ejecución en los entornos virtuales que los estudiantes han aplicado para contribuir a la adquisición de los aprendizajes esperados de sus alumnos.

Se optó por una investigación cuantitativa con método descriptivo, analizando a la escuela normal “Vicente Guerrero” en su licenciatura de educación preescolar caracterizada por las prácticas sustentadas en un plan y programa nacional y un trayecto formativo basado en todo un sistema. Los datos se recogieron a través de una encuesta estructurada aplicada a tres grupos participantes de 35 estudiantes, 3 asesores y 8 tutoras.

Se encontró que son 4 las competencias que sobresalen para el desarrollo de una intervención a distancia, relacionadas con la

planificación, ambientes formativos, uso de las TIC y ética profesional, coincidiendo en los tres grupos participantes dando la proporción necesaria para determinar este criterio.

La apreciación de las competencias profesionales del perfil de egreso responde con su manifestación a los escenarios reales que surgen, con la diferencia en el grado de desarrollo a partir de lo que le compete al estudiante en formación del diseño, implementación, seguimiento y valoración de su hacer docente.

Palabras clave

Formación, entornos virtuales, hacer docente, aprendizaje.

Introducción

En los últimos años el sistema educativo ha afrontado importantes cambios en la manera de concebir la educación; desde la promoción del desarrollo de competencias básicas dentro de una formación integral (Jefatura del Estado, 2006) y de su gran efervescencia, necesitando de posicionamientos teóricos y prácticos concretos.

En términos de entendimiento de competencia existen diversas definiciones que varían desde habilidad, aptitud, capacidad e incluso ámbito. Así, Perrenoud (1949) define competencia como “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”. Cabero Almenara (2013) amplía a tres dimensiones las capacidades contenidas en la competencia: los conocimientos, la ejecución y la actitud, estableciendo que comprende varias caras en función también del ámbito al que se refiera.

La Comisión Europea para la Formación y Educación (Traverso, 2013) retoma en el hacer docente que competencia implica en el nivel de enseñar tanto conocimientos como capacidades prácticas y cognitivas, actitudes y aptitudes. Todos estos aspectos permiten al docente dar respuesta a demandas complejas, y le dan la capacidad de actuar adecuadamente y con profesionalidad en diferentes situaciones; además de las diferencias entre las competencias dentro del aula (más centradas en la acción del profesor en el momento concreto de “enseñar”) y las competencias docentes, que implican una visión más amplia, sistémica y multinivel del rol docente y que integran los campos del saber, del saber ser y estar, del saber hacer qué, y del saber hacer cómo (Delors J, 1994).

Lo que le permite al profesor mejorar la calidad de los aprendizajes de sus alumnos en un ámbito específico del saber es que se pueda planificar, aplicar y transferir oportunamente ese grupo de conocimientos, estrategias, técnicas de enseñanza y rasgos personales que caracterizan a las competencias docentes (Pavié, 2012); estas son desarrollables y mejorables a lo largo de toda la carrera profesional y toman sentido en la práctica al ponerse en relación con los procesos de innovación, permitiendo al profesorado crear y avanzar en su visión de la educación, en su manera de entender la enseñanza y el aprendizaje y en su manera de hacer (Pavié, 2012)

Marzano, R. J., Frotier, T. y Livingston (2011)) afirman que la mejora de los aprendizajes del alumnado, y del servicio educativo de los centros escolares, exige la existencia de docentes competentes. Así se tiene interés de reconocer el perfil docente y las competencias profesionales pertinentes para abordar la realidad escolar y responder con eficacia a los problemas educativos emergentes (Imbernón, 2006). Las competencias profe-

sionales suponen un elemento indisociable del triángulo formado por los proyectos, las acciones y las competencias (Charlier, 2012).

En la escuela normal el propósito fundamental de los espacios curriculares de práctica profesional correspondientes al 8° semestre de la licenciatura en educación preescolar es que el estudiante fortalezca y concrete sus competencias profesionales para desarrollarlas en la escuela y el aula. Se entiende que la búsqueda e interés para profundizar y ofrecer respuestas a las exigencias que la práctica le plantea sean parte de este proceso con la finalidad de tener mejores resultados en cada una de sus intervenciones.

Una de las condiciones para que la labor docente pueda ser concebida como una profesión es que el proceso de formación inicial docente exija a los futuros profesores el estudio de materias pedagógicas -durante un curso-, relacionadas directamente con las materias de la especialización. Es decir a través de un programa de estudios integrados que contemple un proceso de inducción a la práctica bajo la tutela de un profesor experto, en calidad de internado (Wise, 1990).

Pero también se tiene que tener en cuenta una propuesta educativa que combine el aprendizaje de contenidos, competencias y valores con la realización de tareas de servicio a la comunidad. Un proyecto en el que los participantes se forman al enfrentarse a necesidades reales de su entorno (Palos Rodríguez Josep, 2006).

Es así como la dinámica en este último semestre posibilita contrastar la formación que se recibe en la Escuela Normal con la que se adquiere en la escuela de práctica, favoreciendo la articulación entre los conocimientos adquiridos en los cursos que integran los trayectos formativos del plan de estudios, con las

experiencias (DEGESPE, 2012). Considerando a las competencias una declaración de principios que deben guiar las acciones del profesorado y un horizonte hacia el que este, desde su formación inicial, práctica y permanente ha de orientarse (Pesquero Franco et al., 2008).

Existe un amplio consenso en definir los perfiles en base a las competencias profesionales, ya que son estas las que generan un mayor rendimiento en el trabajo (McClelland, 1973), al ser las que posibilitan el uso de los recursos que uno dispone y ayudan a mejorar el funcionamiento en él (Richard E. Boyatzis, 1982). Teniendo un perfil de egreso el cual “constituye el elemento referencial y guía para la construcción del plan de estudios; se expresa en competencias que describe lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo y señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente.” (DOF, 2018).

Comprendiendo este perfil a las competencias profesionales las cuales “expresan desempeños que deben demostrar los futuros docentes de educación básica, tienen un carácter específico y se forman al integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas en escenarios reales. Estas competencias permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar; colaborar activamente en su entorno educativo y en la organización del trabajo institucional”(Escuela normal lic. Manuel Larrainzar, 2021). En este perfil se establecen nueve competencias profesionales:

1. Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.

2. Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.
3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.
4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.
5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.
8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.
9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

Ante la presente crisis global de salud que vino a determinar una educación a distancia apoyada de entornos virtuales de aprendizaje es preciso establecer cómo determina la inmersión a la práctica de los estudiantes en formación.

Maldonado J. (2016) define a la educación a distancia como un método o sistema educativo de formación independiente, no presencial, mediada por diversas tecnologías. Es decir, la enseñanza ocurre en un lugar diferente al del aprendizaje, requiriendo de la comunicación a través de las tecnologías y de una organización institucional especial y diferente. Así Pacheco (2013) indica que “Un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) es

el conjunto de entornos o espacios de interacción, sincrónica y asincrónica donde, con base en un programa curricular, se lleva a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje.

En un estudio sobre las respuestas educativas a la pandemia COVID-19 producto de los resultados de una evaluación rápida realizada a los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (Reimers & Schleicher, 2020) entre el 18 y el 27 de marzo de 2020, se destaca que la mayoría de respuestas se enfocan a establecer muchos desafíos en la disponibilidad y manejo de infraestructura tecnológica, algunos desafíos en la falta de apoyo de los padres en el aprendizaje en casa y la falta de capacidad y voluntad de los docentes para aplicar adaptaciones a los cambios requeridos por la situación de crisis. Considerando dos desafíos por los que pasa la educación en este tiempo de pandemia. Siendo uno la accesibilidad a internet y el uso de herramientas tecnológicas, y otro, el acompañamiento por la escuela que las familias puedan tener en este papel activo para lograr la continuidad en la formación de los estudiantes. (S., Cervelló, J., Fernández Lozano, P., Martínez Aznar, M. y Varela, 2008).

Sobre los procesos de planeamiento Picón et al. (2020) plantea la interrogante sobre qué plan de estudios deberían usar los maestros para el aprendizaje remoto durante la crisis de COVID-19. Pudiera pensarse que ante desafíos emergentes, como el que actualmente vivimos, la educación no dependen de un trayecto determinado a partir de una malla curricular establecida (SEP, 2012)(SEP, 2012)(SEP, 2012)(SEP, 2012)(SEP, 2012), cuando el enfrentarse a estas exigencias de la práctica va más allá de lo que debiera conocerse como educación gratuita y democrática, donde los escenarios reales sean a través de una pantalla, de un mensaje de texto, de un envío de secuencias didácticas a desarrollar, vinculado en apoyo de una programación

nacional que pudiera correr el riesgo de solo “copiar y pegar” el saber conocer y limitarse a este, así como cuadernillos de trabajo que quien lo ejecutará no es el estudiante en formación, en donde ante esta crisis se tengan que desarrollar estrategias de una educación a distancia y todas sus implicaciones.

Con esta investigación se pretende determinar cuáles y en qué escala porcentual de las competencias profesionales del perfil de egreso de los estudiantes del 8° semestre de la licenciatura en educación preescolar de la escuela normal plan 2012, se puedan desarrollar para los nuevos requerimientos educativos en los entornos virtuales, precisándolas ante el logro de una práctica profesional exitosa.

Metodología

El estudio es de casos instrumental proporcionando interés para reflexionar sobre la teoría, así mismo describiendo la intervención de los estudiantes normalistas del 8° semestre de la licenciatura en educación preescolar, en su escuela de prácticas, como un fenómeno ante el contexto real que surgió por la pandemia del COVID19 basado en la potencialización de las competencias profesionales.

Utilizando de inicio la observación desde el papel de asesora del grupo de aprendizaje, dicha observación es en detección de la dinámica del servicio que realizan los estudiantes como práctica de su hacer docente. Dicha práctica modificada y ejecutada a distancia valiéndose de entornos virtuales desiguales y donde de manera general deben remitirse a la parrilla de la programación nacional dada y la elaboración de planeaciones establecidas, las cuales a pesar de la diversidad de alumnos y contextos las secuencias didácticas son casi idénticas entre todos los estudiantes y donde quienes las ejecutan son los padres de familia.

La encuesta fue de elaboración propia, sin validación establecida formalmente por el tiempo de la investigación, consta de 18 preguntas estructuradas de tal modo que dan manifestación de manera cuantitativa del porcentaje de potencialización de las competencias profesionales. La validación que se le dio al instrumento utilizado fue con referente a las premisas establecidas en la tabla de competencias profesionales y sus descriptores que contempla en cada competencia.

Refiriendo a estos descriptores basados en rasgos atinentes a: el diseño de planeaciones didácticas en el marco del plan y programas de estudio, la aplicación de metodologías para el aprendizaje significativo de los diferentes campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, al empleo de recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizaje, la aplicación de estrategias de aprendizaje basadas en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la atención a alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje, la promoción del trabajo colaborativo, el actuar de manera ética, la interpretación de los resultados de las evaluaciones y los avances de los procesos de intervención y la rendición de cuentas.

Así el instrumento aplicado fue un formulario de una sola sección, donde de las 18 preguntas cada 2 consecutivas corresponden a una de las 9 competencias descritas en los rasgos del perfil de egreso, con 4 categorías de referencia: Totalmente, parcialmente, escasamente y nulo, de las que los participantes tuvieron que seleccionar solo una acorde a su criterio.

Aplicada al universo de estudiantes de 35 alumnos (31 mujeres y 4 hombres) que conforman la totalidad de la generación 2017-2021, que este año culmina con el plan 2012. De igual modo, el mismo formulario (solo haciendo diferencia en la redacción de

hacia quién va dirigida), se aplicó a los otros 3 asesores (2 hombres y 1 mujer), de un total de 4, que atienden las diversas mesas de trabajo de práctica profesional de la licenciatura en educación preescolar y por ultimo a una muestra de 8 tutoras que corresponden a los 8 estudiantes de los cuales se es asesora.

La encuesta de recolección de la información se les hizo llegar compartiendo el link del formulario a través de la aplicación de WhatsApp en grupos y personalizado; la cual fue de diseño propio en donde las preguntas hacen referencia de manera directa a los descriptores que establecen las competencias profesionales, dando cuenta de la manifestación de dichas competencias correspondidas por cada par de cuestiones de manera secuenciada, es decir la pregunta 1 y 2 es a la primera competencia, 3 y 4 a la segunda competencia y así sucesivamente.

La validación del instrumento fue con base a la suma de las respuestas en cada una de las categorías, es decir cuántos seleccionaron: totalmente, parcialmente, escasamente y nulo. Tanto desde la perspectiva de los alumnos, asesores y tutoras. Suma que se complementa por par, significando que la totalidad expuesta en cada competencia es en alumnos: 70 respuestas, asesores: 6 respuestas y tutoras: 16 respuestas.

Dicha validación se hizo sobre la base de referencia que cada grupo participante determino con las respuestas dadas, es decir considerando el número máximo de la categoría “totalmente” y si existió o no las categorías “escasamente” y “nulo”, ante la de “parcialmente” fue la que apoyo o no la porcentualización de la manifestación a cada competencia.

Resultados

Para el grupo de estudiantes la aplicación de la encuesta fue a los 35 integrantes de la generación recibiendo la totalidad de respuestas, así para cada competencia 70 respuestas equivalían al 100% y con base a la instrucción general de: “Durante esta práctica a distancia desarrollada debido a la pandemia, valora en qué tanto pon de manifiesto los siguientes desempeños:” y así se presentó el cuestionario estructurado. Definiendo que las competencias profesionales 1, 2, 4 y 7 son las que podrían considerarse características de su práctica a distancia, por la exposición que demuestra la manifestación de la categoría “totalmente” en la cual el número máximo fue de 48 elecciones que representa un 68% y la mínima contemplada para considerarla fue la que obtuvo 40 menciones, siendo el 57% y que solo en estas 4 competencias del rango establecido, la categoría “nulo” no fue seleccionada (tabla 1).

Tabla 1.
Exposición de resultados de los estudiantes.

COMPETENCIA PROFESIONAL	ALUMNOS			
	TO-TAL-MENTE	PAR-CIAL-MENTE	ESCA-SA-MENTE	NULO
1.Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinarios para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.	43	24	3	
2.Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.	44	24	2	

3. Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	39	27	3	1
4. Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	48	17	5	
5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	37	31	1	1
6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.	35	25	8	1
7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	40	19	1	
8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	18	35	16	1
9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socio-educativas	33	30	6	1

Fuente: elaboración propia

Las premisas fueron las mismas para los diferentes grupos de participantes, así para los asesores invitados a contestar la encuesta bajo la indicación: “Estimado(a) asesor (a) ante esta práctica desarrollada a distancia debido a la pandemia, valora de manera globalizada en tus estudiantes en servicio qué tanto ponen de manifiesto los siguientes desempeños:”, se obtuvo respuesta de 3 de los 4 que conforman la academia de octavo semestre de la licenciatura en preescolar.

Quedando que las competencias profesionales 1, 2, 3, 4 y 7 demuestran su criterio con base al desempeño de sus estudiantes otorgando al máximo obtenido de la categoría “totalmente” que fue de 3, representando el 50% de la totalidad de respuestas recibidas, así la competencia número 3 aunque presenta una elección en la categoría “escasamente” y que equivale a un 16%, se consideró representativa en este grupo por la obtención del máximo número referencial ante la categoría “totalmente” mencionada (tabla 2).

Tabla 2.
Exposición de resultados de los asesores.

COMPETENCIA PROFESIONAL	ASESORES			
	TO-TAL-MENTE	PAR-CIAL-MENTE	ESCA-SA-MENTE	NULO
1.Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.	3	3		
2.Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.	2	4		
3.Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	3	2	1	
4.Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	2	4		
5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	1	5		

6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.	1	5	
7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	2	4	
8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.		5	1
9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socio-educativas	2	3	1

Fuente: elaboración propia

Para el tercer grupo de participantes que correspondió a las tutoras también se validó la información obtenida ante la pauta: “Estimada tutora durante esta práctica desarrollada a distancia debido a la pandemia, valora en qué tanto observas pone de manifiesto, tu estudiante en servicio, los siguientes desempeños:”. Obteniendo respuestas de las 8 encuestadas como muestra de la población.

Estableciendo que las competencias profesionales 1, 2, 3, 4, 5 y 7 dan significado a la valoración que hacen ante el desempeño de su alumno en su intervención con el grupo de práctica a distancia. Así el valor máximo obtenido en la categoría “totalmente” fue de 12 elecciones equivaliendo al 75% considerando para esta misma categoría el mínimo de 9 para poder considerarla como parte de la caracterización del estudiante normalista y también porque sus otras 7 respuesta se ubican en la categoría “parcialmente” reforzándola (tabla 3).

Tabla 3.
 Exposición de resultados de las tutoras.
 TUTORAS

COMPETENCIA PROFESIONAL	TO-TAL-MENTE	PAR-CIAL-MENTE	ESCA-SA-MENTE	NULO
1.Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.	12	4		
2.Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.	9	7		
3.Aplica críticamente el plan y programas de estudio de la educación básica para alcanzar los propósitos educativos y contribuir al pleno desenvolvimiento de las capacidades de los alumnos del nivel escolar.	11	5		
4.Usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje.	11	4	1	
5. Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.	6	9	1	
6. Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.	5	8	1	2
7. Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.	11	5		
8. Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación.	6	6	2	2
9. Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socio-educativas	6	5	4	1

Fuente: elaboración propia

Retomando los resultados de los 3 grupos de participantes que expusieron su apreciación y asignando a cada competencia una participación por cada cual en la que se consideró con base al registro de respuestas en las diferentes categorías, se define que

es en 4 competencias profesionales en las que expresan el mayor grado de manifestación por caracterizar la práctica a distancia, las cuales son las número 1, 2, 4 y 7 contemplándose por el rango máximo que adquirieron ante los tres grupos de participantes; posterior la 3y 5, dejando como último, por su menor grado, a la 6, 8 y 9.

Discusión

La manera tradicional en que se desarrollaba las prácticas del 8º semestre en la escuela normal estaba configurada a partir de la participación activa del estudiante en el salón de clases con las tareas cotidianas siendo el referente para la reflexión, el análisis y la mejora de su práctica. Sin embargo, la modalidad del proceso enseñanza-aprendizaje ante la pandemia vino a transformarse, de tal modo que para su atención fue necesario la adaptación total de una educación a distancia apoyada de entornos virtuales con demasiadas desigualdades.

Es preciso reconocer que a pesar de no tener sustentado un plan basado en una intervención a distancia la incorporación de los estudiantes a las escuelas se dio bajo condiciones similares a los docentes que se encuentran en servicio y es así como el nivel de logro asociado al desempeño de los estudiantes permitió valorar la manera en que se integran distintos tipos de saber en la actuación de un docente que se inicia en la profesión y que logra cierto nivel de competencia.

Tratando de explicitar cómo el estudiante se inicia en la comprensión y apropiación de las tradiciones de la profesión docente, de la responsabilidad a partir de las decisiones al momento de planificar, de elaborar o utilizar un tipo de material, de evaluar, de organizar el tiempo, de los códigos, lenguajes, sistema de valores entre otros elementos y también al momento

de interactuar con alumnos, profesores titulares, padres de familia o directivos, permite dar sentido y significado a su profesión valorando el desempeño en función de las exigencias de una práctica que se modifica y complejiza de manera permanente (DEGESPE, 2012).

Es cómo se define en este estudio y se identifica las características que el estudiante normalista manifiesta ante el requerimiento de una intervención a distancia considerando lo siguiente:

La competencia profesional número 1 *“Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica”* es un referente en la práctica ya que si entendemos la implicación de la planeación didáctica como la organización del conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo dando un sentido, significado y continuidad, constituye un modelo que permite enfrentar de forma ordenada y congruente, situaciones a las que el estudiante se enfrentará en su práctica docente(Ascencio Peralta, 2016).

De este modo la totalidad de alumnos está recibiendo las planeaciones basadas en un programa de estudio y una parrilla de programación nacional que se difunde por diversos medios para que puedan tener acceso la mayor posible de la población; sin embargo aunque no exista ese acceso por parte de los alumnos, los estudiantes en formación determinan en sus planeaciones las adecuaciones necesarias para hacer llegar las secuencias de aprendizaje con fundamento en los aprendizajes esperados establecidos.

En cuanto a la competencia profesional número 2 *“Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el*

desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica”, definitivamente es característica de la intervención debido a que el enfoque del Programa de Estudio de educación Preescolar es competencial donde establece la movilización simultanea de las tres dimensiones que se entrelazan para dar lugar a una competencia estableciendo que esta se determina como el aprendizaje clave que integra el conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen al crecimiento integral del estudiante (SEP, 2017).

Es así que se justifica esta competencia como primordial por ser en la que los estudiantes retoman los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para poder desarrollar las secuencias didácticas, donde la utilización de los diferentes recursos a los que invitan a usar, las diversas formas de transmitir y acceder al conocimiento, el practicar las acciones, el fortalecer la educación socioemocional y el tratar de convivir de algún modo, es precisamente para generar estos ambientes formativos que se persiguen y alcanzan en la medida de lo posible.

La competencia número 4 “usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje” no podría quedar de lado, actualmente y con el surgimiento de la pandemia, sin las tecnologías no hubiera sido posible la intervención a distancia, debido a su caracterización de introducir nuevas condiciones para transformar los procesos de comunicación y al tener apertura a su acceso, se opta por la creación de espacios virtuales que conllevan la navegación a través de recursos multimedia convirtiéndose en medios masivos y simultáneos que pueden incluir muchas personas para compartir ideas, representando estas una gama amplia de contenidos, desde lo cotidiano, artístico, científico y en donde participan personas con diferentes perspectivas, funciones y desempeños, con formación académica o sin ella y con

varios rangos de pudiendo elegir cómo participar en los espacios virtuales, tomando en cuenta las posibilidades de acceso (García Fallas, 2011).

La principal manifestación de esta competencia profesional es en el entendido que él envió de planeaciones es a través de un dispositivo móvil que, por muy extraño que parezca, pudiera concretarse que el 100% de la población tiene acceso a este (ya que la totalidad de alumnos realizan su servicio en un medio urbano); creando grupos de WhatsApp para mantenerse en contacto y comunicación con los padres de familia en donde transmiten los diseños de las secuencias de aprendizaje, las indicaciones en apoyo a través de audios o videos propios y compartidos de la red; así mismo llamadas telefónicas o video llamadas a quienes lo requieren y por otro lado en un mínimo el uso de plataformas como zoom y meet para desarrollar una clase virtual. Ante la recopilación de evidencias es con base al uso de este medio, requiriendo fotos o videos cortos del hacer del niño.

Por último y no menos importante la competencia número 7 “Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional” es representativa, ya que el planteamiento en lo alusivo a lo que deba ser la formación de un profesional competente no es posible al margen de una formación ética ni de una educación para la ciudadanía ni mucho menos de la integridad personal (Bolívar Botía, 2005).

Concerniente a las competencias que estuvieron por debajo, nos encontramos con la número 6 “propiciar y regular espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación”, la justificación podría ser que no está en manos del estudiante tener la oportunidad de dar acompañamiento al alumno y que quienes

presentan barreras para el aprendizaje, esa es la principal barrera “la comunicación inexistente con la familia” y también por la premisa de la promoción del trabajo colaborativo, equidad de género, tolerancia, respeto, responsabilidad y empatía “entre los alumnos”.

Otra que llama la atención por no figurar es la relativa a la evaluación, sin embargo es entendible por las múltiples expresiones de no tener la certeza de que si el niño es el que realmente realiza las actividades o es su mamá, papá o hermano quien la hace; explicando que una foto no expresa lo suficiente para hacer una valoración confiable, de igual modo el poco porcentaje de los estudiantes que tienen la posibilidad de hacer una clase virtual donde permita observar de algún modo la interacción del niño ante lo realizado y la instrucción que va acompañada con la indicación recurrente de quien lo acompaña en casa y para sumar, la poca asistencia de los niños a estas clases virtuales.

Conclusión

Los espacios curriculares del último semestre de la licenciatura en educación preescolar tienen la finalidad de concretar las competencias que integran el perfil de egreso de este plan de estudios, pero este no está determinado en que todos sus rasgos puedan cumplirse de manera similar o al mismo tiempo. Los nuevos escenarios determinarán los énfasis en la formación inicial y en el desarrollo profesional de los estudiantes, de ahí es preciso reconocer la importancia que tiene fortalecer lo más posible las competencias profesionales de quienes se habrán de incorporar al servicio profesional en esta fase final del proceso de formación en la Escuela Normal como el principio o la continuidad de un nuevo proceso de aprendizaje.

En la investigación descrita son 4 las competencias profesionales que podrían definir las características del estudiante normalista del 8° semestre ante su intervención a distancia y son las referidas al diseño de planeaciones, establecimiento de ambientes formativos y promoción de competencias en los alumnos, el uso de las tecnologías de la Información y comunicación como herramienta de enseñanza aprendizaje y la actuación de manera ética ante la práctica profesional; por las condiciones que están determinando esta modalidad a distancia, que aunque ya existía, no tenían que apoyarse como única opción y concretar a unas cuantas para distinguir el hacer docente el estudiante en formación.

El hecho de que las demás competencias no salieran mencionadas no quiere decir que no se potencialicen, simplemente no caracterizan la intervención a distancia por las condiciones que representan que mayormente no dependen de la intervención, sino más bien de la interacción con la comunidad educativa, dicha comunidad cansada por ejecutar lo que consideran no les corresponde.

Referencias

- Ascencio Peralta, C. (2016). Adecuación de la planeación didáctica como herramienta docente en un modelo universitario orientado al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14.3(2016).
<https://doi.org/10.15366/reice2016.14.3.006>
- Bolívar Botía, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93–123.
- Cabero Almenara, J. (2013). Formación del profesorado universitario en TIC. aplicación del método Delphi para la selección de los contenidos formativos. *Educacion XXI*, 17(1), 111–131.

<https://doi.org/10.5944/educxx1.17.1.10707>

Charlier, E. (2012). *Formar profesores profesionales ¿Qué estrategias? ¿Qué habilidades?* (4ª Edición).

DEGESPE. (2012). *Práctica profesional. SÉPTIMO Y.*

Delors J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación* Delors, Jaques (1994): “Los cuatro pilares de la educación” en. 1–8.

DOF, D. O. de la F. (2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. *Diario Oficial de La Federación*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018

Escuela normal lic. Manuel Larrainzar. (2021). *Perfil de egreso de la educación normal*. 1–14.

García Fallas, J. (2011). El potencial tecnológico y el ambiente de aprendizaje con recursos tecnológicos: informáticos, comunicativos y de multimedia. Una reflexión epistemológica y pedagógica. *Actualidades Investigativas En Educación*, 3(1).
<https://doi.org/10.15517/aie.v3i1.9009>

Imbernón. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿ qué dicen los informes ? 340, 41–50.

Jefatura del Estado. (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) [Consolidada]. *BOE Núm. 106. Actualizada 2011, 106, 4 de Mayo de 2006*, 112.
<https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Maldonado J. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Universidad y Sociedad*, 8, 106–108.

Marzano, R. J., Frotier, T. y Livingston, D. (2011). *Supervisión eficaz: apoyo al arte y la ciencia de la enseñanza* (Alexandria).

McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *The American Psychologist*, 28(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1037/h0034092>

Pacheco, Q. (2013). Aprendizaje colaborativo en entornos virtuales:

- los recursos de la Web 2.0. *Portal de Revistas UCR*.
- Palos Rodríguez Josep, J. M. P. R. (2006). Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. *Cuadernos de Pedagogía*, 357, 60–63.
- Pavié, A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de lengua castellana y comunicaciones en Chile: Aportaciones a la formación inicial*. 1–540.
- Perrenoud, P. (1949). Diez nuevas competencias. *Praxis*, 38(31), 691.
- Pesquero Franco, E., Sánchez Martín, M. E., González Ballesteros, M., Martín del Pozo, R., Guardia González, S., Cervelló Collazos, J., Fernández Lozano, P., Martínez Aznar, M., & Varela Nieto, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de primaria. *Revista Espanola de Pedagogia*, 66(241), 447–466.
- Picón, G., González, G., & Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Universidad Privada María Serrana, Asunción*, 1–16.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19. *Proyecto Educar 2050*, 50. https://educar2050.org.ar/covid-19-brief_ocde_español_completo/
- Richard E. Boyatzis, W. (1982). *El gerente competente: un modelo para el desempeño eficaz*. <https://doi.org/10.1002/smj.4250040413>Citas: 4
- S., Cervelló, J., Fernández Lozano, P., Martínez Aznar, M. y Varela, P. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía*, 66, 447–466. <https://www.jstor.org/stable/23766195>
- SEP. (2012). *Plan de estudios 2012. Lic en educación preescolar*. DEGESPE.
- SEP. (2017). *Programa de Estudio de Educación Preescolar Aprendizajes Claves*.
- Traverso, C. V. (2013). *Towards Innovation in Initial Teacher Training for Successful Performance in High Vulnerability Contexts Social and Educational*.
- Wise A. (1990). *Six steps to teacher professionallism*. *Educational Leadership*.

La investigación-acción en la formación inicial de profesionales de la educación

Tonatiuth Mosso Vargas
tonamosso@gmail.com

Resumen

La Investigación-acción es una metodología que ayuda a mejorar la práctica profesional. La investigación se centró en la Escuela Normal Regional de la Montaña, en el Estado de Guerrero, México. Se circunscribió a los profesores que han fungido como asesores del proceso de titulación de la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, y tuvo como objetivo determinar la presencia de la metodología de la investigación-acción en el plan de estudios; por lo que se revisaron fundamentos teórico-metodológicos de dicha metodología, los fundamentos curriculares y ello se contrastó a través de un instrumento con la experiencia de los profesores. De ello, se derivaron datos que se han analizado, y se identifica que se incumple la norma en cierta medida, estipulada ésta, por la Secretaría de Educación Pública a través de la normatividad. Dentro de las respuestas obtenidas en el ejercicio de captación de datos subyace que los profesores reconocen que el diseño curricular de la licenciatura no cuenta con suficientes cursos de investigación, y que se carece en el conocimiento y manejo de la metodología de la investigación-acción. Una de las conclusiones más significativas, es la que implica el reconocimiento de los profesores al respecto de la necesidad de entender y saber aplicar la metodología de la investigación acción y su falta de precisión en el plan de estudios, pues a través de ella se tiene la oportunidad de

transformar la práctica profesional, lo que implica el espíritu de dicha metodología.

Palabras clave

Investigación acción, metodología, formación de profesores, diseño curricular, práctica profesional.

Introducción

Según (Mosso Vargas, 2018) la investigación acción (IA)¹ es un método de investigación por medio del cual el profesor identifica un problema, lo analiza de manera sistemática y plantea una respuesta a éste. Desde esta perspectiva, la IA es una posibilidad de mejora, y ello se vislumbra en el planteamiento curricular, el cual busca darle sentido a la revisión y reflexión de la práctica profesional que se realiza en las escuelas de orden básico durante la formación de los Licenciados en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, del año 2012, con lo que el estudiante resignificará su práctica profesional al diseñar y aplicar una propuesta de intervención, como lo suscribe el programa del Seminario de investigación del séptimo semestre (Pública, 2021).

El ejercicio de investigación recupera las percepciones de 9 profesores con quienes se realizó la investigación, la revisión de los planteamientos teórico-metodológicos y curriculares, contrastados con las respuestas de los profesores.

Para realizar el ejercicio de investigación fue necesario dar fundamento a través de un referente teórico-metodológico, en el

¹ A partir de este momento, se denominará IA al término de investigación-acción.

cual se describe de manera general el proceso de la IA, reconociendo a los teóricos principales de metodología, así como su enfoque. Se explica que el proceso de la IA inicia con la identificación de la idea central, lo que desencadena un planteamiento hipotético para concluir en un plan de intervención, el cual implica un proceso reflexivo, reconocido como ciclos reflexivos.

Además del fundamento y del reconocimiento del apego del diseño curricular con algunos teóricos, se recogen puntualizaciones de algunos otros, tales como *Kemmis*, para darle un mayor fundamento al planteamiento.

Se ha definido también el diseño de la metodología que se estableció para obtener los resultados, analizarlos y ofrecer un tema de discusión y concluir al respecto de ellos. La metodología empleada fue bajo un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, pues se busca recoger información al respecto de la presencia de la metodología de la IA en el plan de estudios, desde la perspectiva de los profesores y constatada con la metodología y el diseño curricular. Para ello la investigación se delimitó seleccionando 9 profesores que figuraron como el universo de estudio, pues solo ellos han sido asesores² de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe 2012, licenciatura que tuvo su primera generación egresada en el año 2016. Dichos profesores tienen varias circunstancias con respecto al perfil y condición laboral, lo que como se revisó, influye en el proceso del desarrollo de la metodología de la IA. El contexto realizado fue la Escuela Normal Regional de la Montaña, y se circunscribió a las 5 generaciones egresadas hasta el 2020 y la que se encuentra en proceso de finiquitar en el presente año 2021.

² El documento de modalidades de Titulación para Escuelas Normales, explica que el asesor, es el profesor normalista quien ayuda al estudiante normalista en la elaboración del documento recepcional, insumo indispensable para obtener el título de licenciado.

Como consecuencia, el objetivo de la investigación se centra en determinar la presencia de la metodología de la IA en los cursos de la licenciatura y en el proceso de titulación.

Para ello se diseñó un instrumento que recogió dichas impresiones, las cuales se graficaron y analizaron para ofrecer un insumo de reflexión.

La IA según (Latorre, 2015), se puede considerar como un término genérico, que ayuda a mejorar el sistema educativo y social. (Elliott, 2005) la define como un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma. Ello nos hace pensar que la IA es un proceso superior que nos ayuda a mejorar nuestro quehacer educativo, aunque en lo general, Elliott señala que la metodología no solo se circunscribe al sistema educativo, pues su carácter es más social, incluso, (Sirvent, 2012) subraya que este tipo de investigación es un modo de hacer ciencia de lo social. Es por ello que, en consecuencia de esto, (Latorre, 2005), suscribe tres tipos de IA, los cuales son: técnica, práctica y emancipatoria.

Estos tres tipos de hacer IA se caracterizan por el hecho de la participación o el rol que tiene el o los sujetos investigadores, así como los objetivos que definen a éstas. El primer tipo, la técnica, tiene como objetivo la efectividad y la eficiencia en la práctica educativa y, el rol del sujeto que investiga es de un experto externo; la segunda, la práctica, asume como objetivo buscar la transformación de la conciencia, y el rol del sujeto es ponderar la participación y la autorreflexión del grupo social que se investiga; y la tercera, la emancipatoria, tiene como objetivo crucial, trascender en la organización, a partir de la emancipación de los sujetos, liberándose de la tradición, y su rol es la de moderarlos procesos, procurando la reflexión y la autorreflexión, según (Rosa Becerra Hernández, 2010).

Las características de la IA según (Paredes, 2017) son: su carácter participativo, su impulso democrático y su contribución al conocimiento de las ciencias sociales. Pero en términos más prácticos y para el campo educativo, nuestro ámbito, sus características se tornan más concretas, pues implica la reflexión de nuestra práctica profesional, teniendo como intención primera la transformación y mejora de ésta.

La IA implica un proceso cíclico, el cual según (Florencia Zapata, 2016), no tiene una secuencia estricta de pasos, lo que no implica que no exista una estructura y rigurosidad, pues toda IA inicia con la identificación de un problema, el análisis de éste y, un planteamiento estratégico para resolverlo.

En el caso de nuestro ambiente, se identifica una problemática que circunda el proceso de enseñanza o de aprendizaje. En términos de (Elliott, 2005), se plantea una idea central, la cual se extrae de un diagnóstico que realizamos en el salón de clases o en la revisión de nuestra práctica profesional, según (Mosso Vargas, 2018). Para ello, se debe:

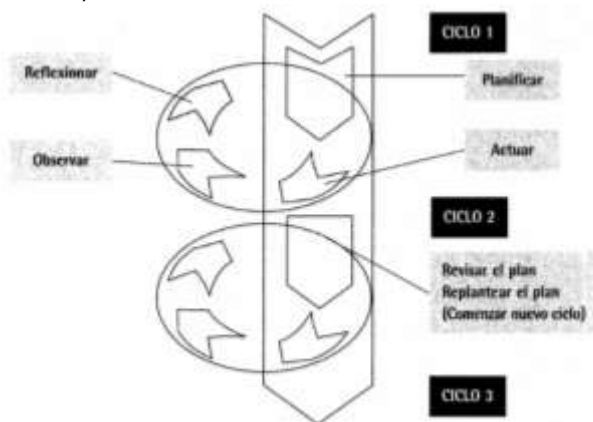
1. Plantear el problema o tema de investigación a partir de una oración que implique un problema o una necesidad, de la cual se desprende una interrogante.
2. Seguido, se realiza una descripción y una explicación, para ello es necesario plantearse preguntas que ayuden a reconocer el contexto y la naturaleza del problema identificado.
3. Después de ello, se describe el contexto de la investigación.
4. La revisión teórica que de fundamento a la explicación del tema es fundamental, pues dictará la orientación teórica de la investigación.
5. Como siguiente paso se plantea una hipótesis de acción, y ésta debe referir un ejercicio que busque con su proceso, una posible solución al problema planteado.

6. Como consecuencia de la definición de la hipótesis, se diseña un plan de acción o de intervención, el cual deberá implementarse.

Este último elemento del proceso no es el más importante, pero si uno de los más relevantes de la investigación, pues la implementación del plan de intervención es un proceso consecuente de los anteriores, pues es la conclusión y cristalización de la investigación. El diseño del plan de intervención implica en sí mismo un proceso ulterior con sus propias consideraciones. El diseño se sustenta en el diagnóstico y tiene como eje rector la hipótesis de acción. Después de la aplicación de éste, se revisa lo sucedido, desde un proceso reflexivo y sistemático, con ayuda de diversos instrumentos de valoración para identificar las acciones que han ayudado a mejorar y los que han ocasionado inconvenientes; después de ello, se reconfigura el plan de intervención y se vuelve a la aplicación, dando pie así al primer ciclo reflexivo o ciclos de acción reflexiva según (Colmenares, 2012), lo que es fundamental en la IA.

A pesar de que no existe, según (Elliott, 2005), un número determinado de ciclos reflexivos, se sugiere que estos se continúen hasta lograr resolver el problema. En la revisión de los esquemas que ilustran los momentos del ciclo reflexivo, uno de los que nos muestra tácitamente el procedimiento claramente es el de (Kemmis, 1998), debido a que esboza el flujo que contienen los ciclos reflexivos. A través de la imagen 1, reconocemos según (Latorre, 2005) la organización del proceso desde dos ejes: el estratégico, que agrupa la acción y la reflexión, y el otro, de índole organizativo, que implica la planificación y la observación.

Figura 1.
Organización de procesos



Fuente: (Latorre, 2005)

Sin duda alguna, la imagen anterior ilustra de manera precisa los ciclos reflexivos y la naturaleza dialéctica de la investigación, pues se implica en un espiral que se determina por la necesidad e intención del investigador.

La culminación del proceso de la IA, se finiquita con la teorización de la experiencia obtenida. Una de las características de la IA suscribe que el conocimiento que se genera en general es de autoconsumo, y no se replica para explicar fenómenos globales, sino situados en contextos específicos, y que han tendido lugar en un espacio y tiempo determinado, por ello el apego de la educación a esta metodología de investigación.

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe 2012.

La formación inicial de los profesionales de la educación en México, es un proceso que se circunscribe a las escuelas normales, quienes históricamente han cumplido con esta tarea (Bilingüe

P. d., 2012), y están facultadas normativamente para realizar dicha encomienda desde el planteamiento curricular, el cual es suscrito por la Secretaría de Educación Pública (SEP)³, institución que organiza y garantiza la educación de los mexicanos, siendo el cauce del mandato del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

La educación en México se divide en tres subsistemas: básico, medio superior y superior, de los cuales, los dos primeros son obligatorios, (Mexicanos, 2019). Para el caso de las escuelas normales, nuestro caso, ésta se adscribe al subsistema de educación superior, y somos las únicas instituciones que se rigen por los programas de estudio que plantea la SEP.

Los Planes y programas de Estudio que rigen la formación inicial de los profesores en las licenciaturas de formación en educación, han sido históricamente establecidas por la SEP, suscritos desde el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que señala que será el Ejecutivo Federal quien tiene la facultad de determinar los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal.

Para el diseño curricular de dichos planes y programas de estudio, la SEP ha buscado recuperar las opiniones y la experiencia de los profesores en servicio a través de distintos procedimientos, tales como: entrevistas, encuestas, foros, etc. Sin embargo, debe reconocerse que dichos procedimientos han carecido de asertividad, pues existe un distanciamiento entre el *currículum* y la realidad escolar y social.

Las escuelas normales ofertamos la formación profesional a través de licenciaturas acreditadas por la SEP; existe un total de 16

³ A partir de este momento se denominará SEP a la Secretaría de Educación Pública.

licenciaturas especializadas, impartidas en las 263 escuelas normales pertenecientes al sector público. El plan de estudios referido a la Licenciaturas en Educación Prescolar Intercultural Bilingüe, del modelo 2012, se basa en competencias.

El diseño curricular de dicha licenciatura debe estar sentado en las bases de dos grupos de preguntas fundamentales, tal como lo enuncia (Coll, 1997), qué, cómo y cuándo enseñar, y qué cómo y cuándo evaluar. Ello debe observarse en el diseño del plan, en el planteamiento de las intenciones curriculares, y a través de los programas de estudio, lo que refiere a cada uno de los cursos⁴.

El plan de estudios que establece la SEP de la licenciatura en cuestión, se organiza en 6 (seis) trayectos formativos, los cuales agrupan 49 cursos, con un total de 287 créditos y 270 hrs. El plan además implica una serie de competencias Genéricas y Profesionales, las cuales involucran el perfil de egreso que se busca lograr en los profesores al terminar de cubrir los créditos y horas correspondientes. Los trayectos formativos aglutinan los cursos que se impartirán y que tienen como consecuencia el desarrollo de las competencias profesionales, y dentro de ellos. 2 (dos) de los 6 (seis) trayectos formativos son los que agrupan los únicos cuatro cursos que implican un proceso de investigación sistematizado y congruente con las exigencias del proceso final de titulación en sus tres modalidades. Los dos trayectos son: el psicopedagógico y el de lenguas y cultura de los pueblos originarios, y en ellos se suscriben los cursos de herramientas básicas para la investigación educativa, diagnóstico e intervención socioeducativa, para el primero, y para el segundo, la in-

⁴ Para este diseño curricular se definen la estructura y el conglomerado de cursos como malla curricular, pues se entiende que existe una correlación entre cada uno de los cursos del diseño.

vestigación aplicada a las lenguas y culturas originarias y la investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales.

Lo anterior indica que solo 4 (cuatro) de los 49 cursos de la malla curricular remiten temas explícitos de la investigación, lo que significa que el 8.16% de los cursos implican investigación, y solo los 18 créditos de los cuatro cursos son el 6.27% del total de 287.

Ahora, para el desarrollo del proceso de titulación, el cual se inscribe en los dos últimos semestres de la licenciatura, se implica el proceso de titulación, el cual se conduce con el desarrollo de la práctica profesional en un Centro de Educación Preescolar (CEPI) en un periodo de 24 semanas de práctica real, como responsable del grupo y en acompañamiento de una maestra titular⁵, a la cual se le denomina tutor. Para el desarrollo de estos dos últimos semestres los estudiantes deben seleccionar una de las tres modalidades de titulación: informe de prácticas profesionales, portafolios de evidencias o tesis de investigación, según los lineamientos de las Modalidades de titulación para escuelas normales (Pública, 2016).

La primera modalidad de titulación refiere al empleo de la metodología de la IA y con ello mostrar la mejora en su práctica profesional, la segunda a la colección de distintos tipos de productos que son seleccionados por su relevancia para demostrar el logro de una o varias competencias profesionales, y la tercera, implica un proceso de investigación, en el cual el estudiante junto con su director de tesis selecciona la metodología más apropiada para el desarrollo del tema elegido.

⁵ La educadora del Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) toma esa categoría como titular, desde la óptica del Plan de estudios de la licenciatura.

Metodología

Las escuelas normales de México, han realizado su gestión académica desde tres áreas específicas, así como se especifica en el Manual de Organización de las Escuelas Normales (Normales, 2021), las cuales son: Área de investigación, Área de Docencia y el Área de extensión y difusión. A pesar de que las escuelas normales tienen el arraigo de la investigación como una tradición, ésta no ha logrado florecer de manera suficiente para colocar a las normales en un nivel de investigación a la par de otras instituciones de educación superior (IES).

Lo anterior, indica que la investigación ha sido soslayada desde dos perspectivas, primero, que la investigación realizada en las escuelas normales no es suficiente; segundo, que ésta ha perdido su carácter protagónico en los actuales planes de estudio de la licenciatura en educación preescolar: 1999, 2012 y 2018.

Es por ello que, la intención primera de la investigación que se realiza es describir-identificar la relación de la metodología de la IA establecida en el modelo curricular y la práctica profesional, considerando los elementos teóricos, curriculares y de experiencia en el servicio profesional.

Para poder emprender el ejercicio de investigación es necesario definir la orientación metódica que éste debe guardar. Debemos reconocer que existen dos enfoques de la investigación: el cualitativo y el cuantitativo, y esta investigación se sujeta a los parámetros que establece el enfoque cuantitativo, lo que implica como todo proceso metodológico, el planteamiento de una idea central de la investigación, y se empelan procedimientos de recolección y análisis de datos para ofrecer una respuesta, haciendo uso de la estadística recuperada de la aplicación de dichos instrumentos a una determinada muestra de la población y en un espacio y tiempo determinado.

El modelo de investigación que se sigue es el que (Roberto Sampieri, 2004) define como descriptivo, en relación a su alcance. Con este modelo de investigación se busca solamente recoger información de la presencia de metodología de la IA en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, y la relación que guarda con la práctica profesional.

La Escuela Normal Regional de la Montaña, se encuentra situada en la Ciudad de Tlapa de Comonfort, en la Región de la Montaña en el estado de Guerrero. Nuestra institución cuenta con 25 años generando profesionales de la educación para la región, que es la más marginada del estado. El año de 1996 surgió como escuela normal para atender las necesidades de la región, soslayando una característica fundamental, pues nuestra región alberga cuatro grupos culturales originarios, los cuales son: *nahuas, méé phá (tlapanecos), tu'un savi (mixtecos)* y *ñomnda (amuzgos)*; y no fue hasta el año 2004 que la escuela normal viró en función de la necesidad tan apremiante, que es reconocer las exigencias de la región y la atención de los grupos originarios. En dicho año, se establece el primer programa educativo con enfoque intercultural bilingüe, tratando de recuperar los elementos necesarios para atender las condiciones tan diversas de nuestros estudiantes.

Para el año 2012, la SEP establece el primer Plan de Estudios Intercultural Bilingüe, que recupera las exigencias de los pueblos originarios del país en una estructura curricular, por lo que se promulga la en el Diario Oficial de la Federación (Bilingüe P. d., 2021) la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, así como la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

El punto de partida de la estrategia metodológica, es la selección del universo a investigar y se determinó elegir la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe 2012. Para ello se realizó la revisión y análisis del plan de estudios y los programas educativos de dicha licenciatura, así como los fundamentos teóricos de la IA. La revisión de la literatura de la IA está centrada en la cercanía del plan de estudios, pues en ella se enuncian a teóricos de la IA como: Antonio Latorre y John Elliott. Así mismo, se realizó la revisión de la malla curricular, implicando los cursos que tienen una relación con la investigación. Cabe destacar que la licenciatura sobre la cual se realizó la investigación, inició en el año 2012, y no fue hasta el año 2016 (consta de 8 semestres) que se obtuvo la primera generación que egresó y culminó el total de los créditos y los cursos de la malla curricular. Por ello, el estudio no define una temporalidad específica, pues se centra en el desarrollo de los cursos y la experiencia recogida de estos en correspondencia a la presencia de la IA. Como idea fundamental, debe quedar claro que los cursos que tienen una identidad con el proceso de la investigación se inscriben en los semestres superiores, en el quinto, sexto y séptimo semestre.

Sin embargo, en el séptimo y en el octavo semestre de la licenciatura el trabajo con la investigación se concentra la mayor carga de la metodología de la IA o de los procesos metodológicos, al momento de elegir una modalidad de titulación, y es por ello que se ha elegido a un total de nueve profesores que han fungido como asesores del documento recepcional⁶, en cualquiera de las tres modalidades de titulación. Los nueve profesores se han elegido como parte del universo a estudiar, y se

⁶ Se denomina documento recepcional a cualquiera de las tres modalidades (informe de prácticas profesionales, Portafolios de evidencias o Tesis) de titulación que el estudiante elija para titularse.

buscó recuperar las impresiones que ellos tienen al respecto del trabajo con la investigación plasmada en el plan de estudios y en los programas que la implican.

Es necesario mencionar que el total de la planta docente de la Escuela Normal Regional de la Montaña está integrado por 41 docentes con una diversidad de categorías y tiempos diversos, sin embargo, para la selección de la muestra se empleó el criterio de haber sido por lo menos en una ocasión asesor del séptimo y octavo semestre, pues ello tiene una implicación directa con el desarrollo de los cursos de investigación. Cabe destacar que los profesores seleccionados en la muestra son quienes también han impartido los cursos del quinto y sexto semestre que guardan identidad con la investigación. A partir de esta premisa, la investigación se circunscribió a los 9 profesores que han dirigido documentos recepcionales en cualquiera de las tres modalidades de titulación.

Para recoger las impresiones de los profesores, fue necesario realizar una serie de cuestionamientos, los cuales dadas las condiciones actuales establecidas por la emergencia sanitaria generada por el COVID-19 se realizaron en línea, bajo la modalidad asincrónica, empleando la herramienta digital denominada como Googleform, en la cual se plantearon 19 cuestionamientos que recuperaron la experiencia obtenida por los 9 profesores que han fungido como asesores de los documentos recepcionales.

Los temas que el instrumento consideró fueron referentes a temas como: el perfil profesional de los profesores, la experiencia que han tenido en la dirección de documentos recepcionales, la condición laboral, sobre el conociendo del plan de estudios, sus referencias al respecto de la IA y su perspectiva personal al respecto de ello. Cada ítem fue construido para recoger información, como lo sugiere (Javier Murillo, 2017), y se consideró la

escala de Likert (QuestionPro, 2021) para ofrecer una respuesta que definiera el grado de acuerdo con el que se identificó cada uno de los profesores cuestionados.

Tabla 1.
Tipos de escala de Likert

Acuerdo
• Totalmente de acuerdo • De acuerdo • Indeciso • En desacuerdo • Totalmente en desacuerdo

Fuente: El autor

Es necesario mencionar que dos temas son relevantes, y son los que corresponden al perfil profesional y a las condiciones laborales, pues existen dentro de la normatividad sentencias que deben ser cumplidas para poder ser director de un documento recepcional, o en términos del plan de estudio, para ser asesor del séptimo y octavo semestre de la licenciatura.

Los tiempos en los que se realizó la investigación al respecto de la recogida de datos fue durante el periodo de los meses de noviembre de 2020 a febrero de 2021, revisando bibliografía respecto a la IA, del Plan y los programas de estudio de la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, y en el mes de febrero de 2021 se recogieron los datos de los profesores a través del formulario en línea.

El análisis de datos se realizó a partir de la graficación de los porcentajes de las respuestas de cada uno de los profesores, para poder ejercer un juicio de valor.

Resultados

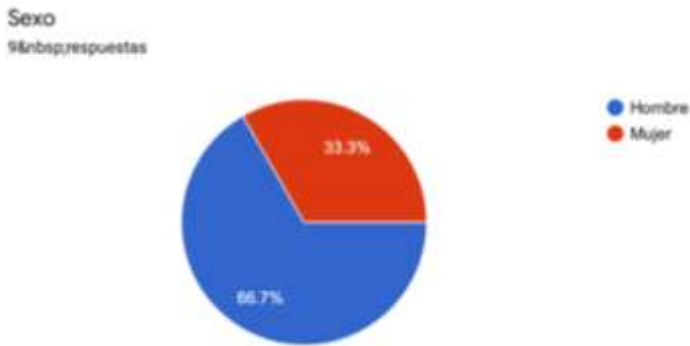
Para la presentación de los resultados de la investigación, y enunciación de los hallazgos, como producto del análisis de los datos, fue necesario que éstos, se agruparan en tres subtemas que se consideran de alta relevancia, pues agruparon los ítems según su categoría de análisis, y éstas son:

1. Datos generales de los participantes. Se agrupan elementos básicos como la edad y el género de los participantes, su formación profesional, su condición laboral y la experiencia en años de docencia.
2. El plan de estudios. Se implican cuestionamientos como el conocimiento del plan de estudio y su diseño.
3. El proceso de titulación. Se consideran temas como la implicación de la investigación en dicho proceso.

Para la presentación de los resultados es necesario enunciar los principios bajo los cuales fueron obtenidos los datos. La aplicación de la encuesta fue aplicada a 9 profesores de la Escuela Normal Regional de la Montaña, quienes han sido asesores del documento recepcional en diferentes periodos diferentes (del 2016 al 2021) y bajo el registro de la Subdirección académica de la escuela normal, quien guarda registro de ello. Además, del total de las 6 generalidades y los 13 planteamientos, solo se han seleccionado 3 planteamientos de la generalidad y 8 de los cuestionamientos, bajo el principio de relevancia; por lo que destacan aquellos que guardaron una relación más estrecha con la

intención de la investigación y muestran datos que en la discusión serán empleados para dar sustento a las aseveraciones. La parte final de la presentación de los resultados describe las observaciones generales que hicieron los profesores. Es notable que la participación del género masculino sobresale al respecto de las profesoras que fungen como asesoras, pues uno de cada tres asesores es mujer, y 3 solo de los 9 profesores son féminas.

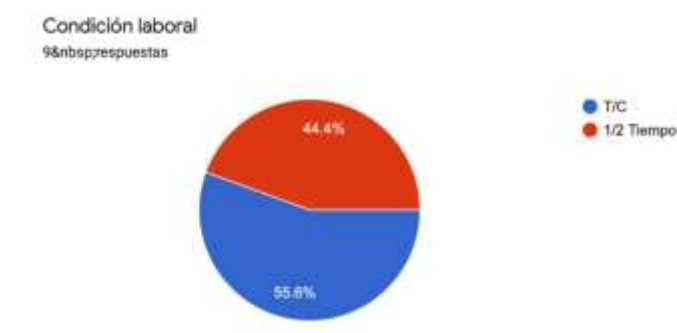
Figura 1.



Fuente: El autor

Para el desarrollo de las actividades del séptimo y octavo semestre existe una normatividad que suscribe que deben adquirir esta responsabilidad los profesores con categoría de Tiempo Completo (T/C), por la descarga horaria que implica y el trabajo fuera de la institución y la revisión del documento recepcional, y en el concentrado de las respuestas de los profesores observamos que solo 5 de los 9 profesores tienen T/C, y los 4 restantes el $\frac{1}{2}$ tiempo, lo equivalente a 20 hrs/semana/mes.

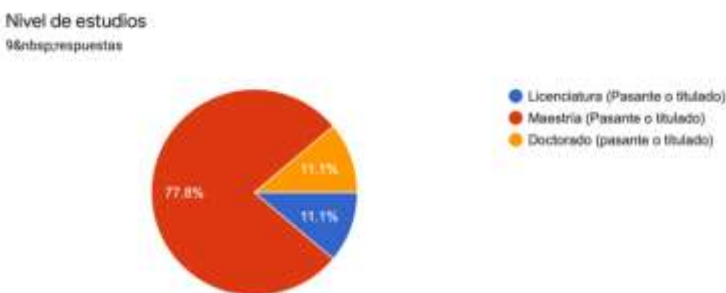
Figura 2.



Fuente: El autor

La misma normatividad que suscribe que deben ser los profesores de T/C los responsables de las asesorías para el proceso de titulación, implican que la formación profesional de los profesores que funjan como asesores, deben tener un grado mayor al que se otorga a través del proceso de titulación de la licenciatura. Sin embargo, observamos en los datos que uno de los 9 profesores que han fungido como asesores, no tuvo el grado de maestro.

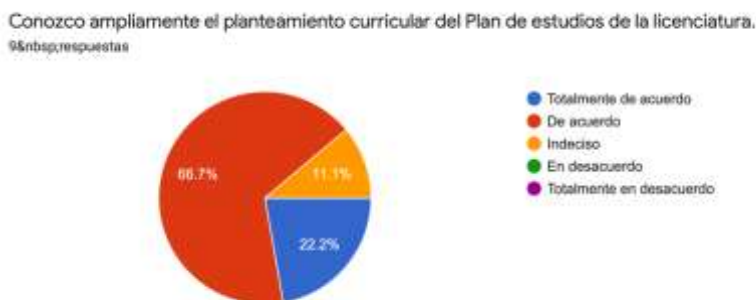
Figura 3.



Fuente: El autor

El conocimiento del plan de estudios es crucial para el logro de las intenciones curriculares, es por ello que el cuestionamiento es fundamental. En los datos recolectados al respecto del conocimiento de éste, se observa que, a pesar de ser una exigencia profesional, solo 6 de los profesores mencionan que conocen ampliamente el plan de estudios de la licenciatura.

Figura 4.



Fuente: El autor

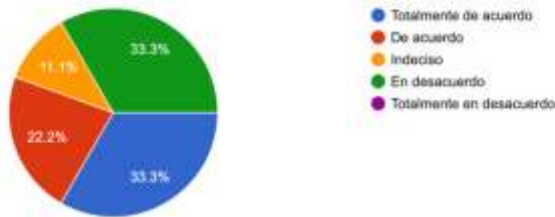
EL plan de estudios de la licenciatura es un diseño que se basa en el modelo por competencias, las cuales se van fortaleciendo con el transcurso de los cursos, pues estos implican dentro de su diseño las competencias profesionales, y éstas describen el perfil que deben lograr los profesores al terminar los créditos. Las competencias deben orientar la formación de los profesionales, y si estas no son claras o precisas, pueden ocasionar rupturas. Ante el cuestionamiento de que las competencias describen la orientación del tipo de investigación que deben aprender y utilizar los profesores, la respuesta obtenida es ambigua, pues

3 de los profesores encuestados consideran que las competencias no implican la exigencia, y otros 3 profesores aseveran que sí.

Figura 5.

Las competencias del perfil de egreso describen ampliamente la orientación de la investigación que se aprenderá y realizará en el transcurso de la licenciatura.

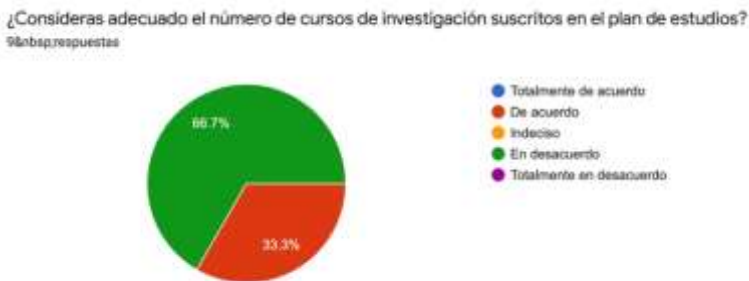
9 respuestas



Fuente: El autor

Si bien es cierto que el diseño curricular debe suscribir las intenciones educativas a través de la respuesta de qué enseñar, y estas cristalizarse mediante los cursos y contenidos de estos, debe entenderse que mientras mayor presencia tengan en la malla curricular, ello implicará un logro mayor en la aproximación a las intenciones educativas. Al respecto de ello, los profesores en un alto porcentaje respondieron que los cursos de investigación suscritos en el plan de estudios no son suficientes.

Figura 6.



Fuente: El autor

Dentro de los procesos de investigación que se suscriben en el plan y que se emplean como una herramienta metodológica se encuentra la IA, pues de ella depende una de las modalidades más socorridas para el proceso de titulación, como se mostrará en la siguiente categoría, y por ello tiene cabida el planteamiento de la explicación y el desarrollo de ésta desde el marco curricular, a lo cual los profesores en su mayoría respondieron estar en desacuerdo.

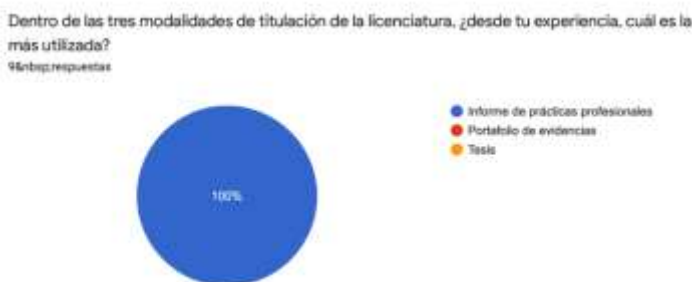
Figura 7.



Fuente: El autor

El primer planteamiento que se hizo necesario fue preguntar a los profesores que han fungido como asesores del documento recepcional y han acompañado a los estudiantes en los dos últimos semestres de la licenciatura fue el saber cuál de las tres modalidades de titulación es la más empleada por los estudiantes, y la respuesta fue unánime, todos respondieron que el informe de prácticas profesionales.

Figura 8.



Fuente: El autor

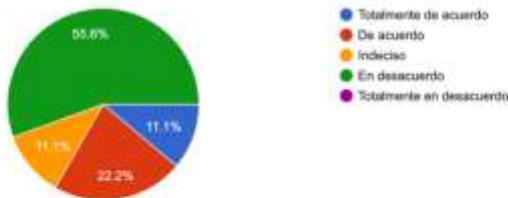
El proceso de titulación tiene lugar durante el séptimo y octavo semestre, recupera en sus cursos y en la modalidad de titulación el empleo de la metodología de la IA como un mecanismo de revisión, análisis y mejora de la práctica profesional, la cual se desarrolla en las jornadas de práctica al interior de los CEPI's durante 24 semanas de práctica. Por lo cual el plan de estudios a través de los programas debe cubrir la necesidad de recuperar

los elementos metodológicos de la IA. En las respuestas obtenidas observamos una clara tendencia en desacuerdo, y una dispersión de las demás respuestas.

Figura 9.

En el octavo semestre de la licenciatura, se plantea la necesidad de utilizar la IA en la modalidad de informe de prácticas, ¿consideras que el plan de...s elementos metodológicos fundamentales de ésta?

9 respuestas



Fuente: El autor

La modalidad de titulación que hace alusión al empleo de la metodología de la IA es el informe de prácticas profesionales, lo cual implica que dicha metodología debe conocerse consistentemente, y esos elementos debe ofrecerlos el diseño curricular, para desarrollarlo al implementar dicha modalidad de titulación suscrita en el plan de estudios y en los lineamientos suscritos en el documento de Modalidades de titulación para las escuelas normales (SEP, 2016). Sin embargo, la respuesta de los profesores en su mayoría es no estar de acuerdo que en el desarrollo del diseño y elaboración del informe de prácticas profesionales se desarrolle plenamente la metodología de la IA. Sin duda alguna, y como se ha descrito en el apartado de la revisión teórica, los ciclos reflexivos son una parte crucial de la metodología de la IA, pues a través de ellos se identifican las

posibilidades de mejora y de transformación de la práctica profesional que se realiza. Por ello fue necesario cuestionar a los profesores si ellos como directores del documento recepcional reconocen la presencia y el desarrollo de los ciclos reflexivos en la confección de los documentos recepcionales. La respuesta ofrecida de los profesores fue en su mayoría que están en desacuerdo, lo que implica que, en la generalidad, los ciclos reflexivos no se reconocen y desarrollan.

Un apéndice del instrumento empelado para obtener datos fue el abrir un espacio en el cual los profesores plantearon comentarios generales. Estos, giraron en torno al plan de estudios y de la naturaleza del tema, la investigación. Los 9 profesores ofrecieron comentarios vertidos como sugerencias a raíz de su experiencia, los cuales son los siguientes.

1. El comentario más frecuente realizado por los profesores fue el que sugiere que exista un mayor número de cursos al respecto de la investigación, atenuado por la idea de que ésta debe tener un sesgo al enfoque cualitativo y debe iniciarse en semestres inferiores (no se especifica en cual), no en el quinto semestre de la licenciatura.
2. Se reconoció que la IA es una metodología que debe acompañar la práctica profesional de los estudiantes de la licenciatura, con la idea de mejorarla.
3. En concordancia de reconocer y empelar la IA en el desarrollo de la práctica profesional, se planteó la necesidad de capacitarse al respecto del tema, con la intención de emplear adecuadamente la metodología.
4. Existió la sugerencia de diseñar cursos optativos que tengan relación a la investigación, y específicamente a la metodología a la IA.

Discusión

Para sistematizar el ejercicio de discusión que se desprende de todos los elementos que integran el presente artículo, se ha considerado necesario organizarlo desde las tres dimensiones establecidas sobre las cuales giró la confección del instrumento, su recolección de datos y su contrastación con la información obtenida al revisar los fundamentos teórico-metodológicos y curriculares.

El pateamiento de las generalidades como punto de inicio, implica conocer las circunstancias en las cuales se realiza la investigación pues a través de ésta se ubican elementos cruciales como: la cantidad de sujetos que participaron en la investigación, su sexo, su edad, su experiencia y formación profesional. Derivado de ello, se encontró que de los 9 profesores a los que se les aplicó en instrumento, de ellos solo 3 son mujeres, lo que nos indica que existe un bajo margen en la participación de las mujeres en lo profesional, lo que claramente se nota atenuado por los procesos político-educativos y sociales, constancia que demarca la región, además de que de estas tres mujeres, ninguna de ellas pertenece a un pueblo originario, lo que implica una segregación cultural, pues a pesar de que la licenciatura tiene un enfoque para atender a los pueblos originarios, no hay mujeres ni hombres dentro de estos 9 profesores que pertenezcan a un pueblo originario.

Como se ha mencionado en la presentación los resultados, la condición laboral es fundamental para el ejercicio de análisis, pues existe una premisa en los lineamientos para el proceso de titulación, el cual dicta que los profesores que sean asignado a ser asesores, deberán contar con un T/C, pues el tiempo que se dedica al trabajo con los estudiantes al confeccionar el documento recepcional es completo, y a pesar de que nos existe un

criterio que lo ubique dentro de la malla curricular, el tiempo real se invierte, lo que en muchas ocasiones exigen más del tiempo asignado administrativamente, que es el de 40 hrs/semana/mes. Como pudo observarse en los gráficos presentados, en nuestra institución se irrumpe con la norma, lo cual toma sentido cuando ponemos en contexto las circunstancias, y ello se debe a que no existen los profesores suficientes con T/C para cubrir dicho requisito, y por ello se solicita a los profesores de medio tiempo colaboren para desarrollar las actividades del proceso de titulación.

La misma situación sucede con los profesores que no cuentan con el perfil indispensable, pues la norma puntualiza explícitamente que los profesores que aspiren a ser asesores deben cumplir el requisito mínimo de tener un grado superior inmediato al que asesorará, lo que implica que en nuestro nivel de licenciatura, el grado superior inmediato es el grado de maestro, lo cual podemos constatar que no se cumple, pues de los 9 profesores, 1 no cumplió con dicho requisito establecido por la normatividad.

El primer cuestionamiento planteado al respecto del instrumento empelado implicó la pregunta sobre el conocimiento de que los profesores tenían del plan de estudios. A pesar de que la mayoría se mantuvo en una respuesta positiva y dijeron que conocen el plan de estudios a profundidad, el vínculo con los demás ítems implica una explicación contradictoria, lo que nos hace creer que el conocimiento que los profesores tienen del plan de estudios no es a profundidad, y como consecuencia el manejo de éste, no es completamente el apropiado, pues para poder desarrollar el *currículum* se debe conocer. Ello lo podemos corroborar cuando se les preguntó a los profesores al respecto de las competencias que suscriben investigación en su contenido, pues los profesores respondieron en una tercera

parte que no se observan competencias que se apeguen a la investigación y otro tercio de ellos menciona que sí. Con ello, podemos observar que uno de los dos tercios no conoce a profundidad el plan de estudios. En la revisión del diseño curricular realizado se ha encontrado que existe solo 1 de 12 competencias profesionales que hace alusión a la investigación, y ésta en sus unidades de aprendizaje implica el hecho de: utilizar la tecnología para mantenerse informado, utilizar resultados de investigación para profundizar en el conocimiento de los alumnos y elaborar documentos de discusión y de difusión, como se enuncia en el Plan de Estudios (Bilingüe P. d., 2021).

Lo anterior reconoce que el diseño curricular implica en una mínima fracción a la investigación, pero no de manera fundamental, puesto que no existe una competencia profesional y unidad de competencia que describa explícitamente que se le enseñará al licenciado en educación preescolar intercultural bilingüe a hacer investigación, y mucho menos una investigación de corte cualitativa, como lo propone la IA. En la naturaleza del anterior explicitación encontramos situada la perspectiva de la mayoría de los profesores, pues ellos enuncian con su respuesta que el número de los cursos de investigación debe incrementarse, pues los cuatro existentes no son suficientes, pues representan un porcentaje mínimo en la formación.

Para finalizar con el ejercicio de discusión, se reconoce que no hay competencias y cursos suficientes para que los estudiantes de la licenciatura aprendan a hacer investigación, y al no haber ello, se reconoce que la IA tiene una presencia escueta, lo que imposibilita su pleno desarrollo, como una metodología que transforma la práctica, por su metodología, la cual tuvo lugar a su explicación en la revisión de la literatura en apartados anteriores.

La primera circunstancia que atenúa y vincula la metodología de la IA con el proceso de titulación, es la respuesta de los 9 profesores al mencionar que todos han utilizado solo una de las tres modalidades de titulación, la cual es el informe de prácticas profesionales.

La respuesta anterior es significativa pues implica que debió haberse utilizado la IA como parte fundamental para la construcción de dichos informes de práctica, pues los lineamientos que instituyen las Modalidades de Titulación para escuelas normales (Normales, 2021), establecen que una de sus características distintivas en el empleo de los ciclos reflexivos, lo que implica el manejo de la metodología de la IA.

En la revisión de la literatura y el marco curricular, se ha observado un claro distanciamiento, pues el *currículum* de la licenciatura no rescata los elementos teórico metodológicos de la IA, ni desde los cursos, y solo se avizoran de manera moderada en el planteamiento de la modalidad de titulación. En este documento se explica que se debe utilizar la metodología de la IA, pero no se ofrecen los insumos teóricos para realizarla, lo que nos dice que es la responsabilidad de los profesores que fungen como asesores. Al no estipularse el trabajo de la IA desde otros cursos excepto uno, en el sexto semestre (Investigación aplicada a las lenguas y culturas originarias), los profesores y los estudiantes carecen de estos elementos, por lo que, si no fueron afianzados en dicho semestre, se entiende que habrá complicaciones. Es por ello que los profesores en su mayoría planteaban la necesidad de incluir un número mayor de curso con relación a la naturaleza de la investigación, iniciando en semestres inferiores.

Consecuente a lo anterior, se reconoce que durante el desarrollo de la modalidad de titulación socorrida por los estudiantes de

la licenciatura en la escuela Normal Regional de la Montaña, no emplean apropiadamente la metodología de la IA, lo que se constata con las respuestas asertivas de los profesores, y también se reconoce que los ciclos reflexivos no observan dentro del diseño de la metodología que da sustento a la modalidad de titulación, el informe de prácticas profesionales.

Conclusión

Las presentes aseveraciones tienen como referencia la Escuela Normal Regional de la Montaña, específicamente en la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe 2012.

La asignación de los profesores que han fungido como asesores de documentos recepcionales en su mayoría han cumplido con el perfil necesario, sin embargo, dadas las condiciones de la escuela normal, se ha asignado a un profesor que no cumple con dicho requisito establecido por la normatividad del proceso de titulación. Por ello se reconoce que las condiciones laborales de los profesores de la escuela normal, condicionan los procesos académicos, y ello se ha constatado al asignar profesores que no tienen un tiempo completo. Se entiende que dichas condiciones, como el hecho de que la escuela normal no cuenta con los profesores suficientes con T/C determina el desarrollo del diseño curricular. Sin embargo, la asignación de profesores con el tiempo suficiente y el perfil profesional no es una responsabilidad de la escuela normal, y recae en la SEP cubrir dichas necesidades.

La Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe 2012, tiene una clara orientación pedagógica y didáctica, lo que se refleja en el perfil que se establece, orientando las competencias profesionales a ello. Por esta razón no se han suscrito más cursos de investigación, sin embargo, se ha reconocido que son

necesarios más cursos de esta naturaleza, y que estos mismos, deban orientarse al enfoque cualitativo, bajo la mirada de la IA, pues ésta mejora nuestra práctica profesional.

El hecho de que se ha empleado durante seis generaciones de la licenciatura, debió dar a la escuela normal una mayor experiencia en el manejo de la metodología de la IA, lo que no se ha reconocido por los profesores de la escuela normal. Ello nos indica que el problema del manejo de la metodología se dio en dos vertientes: la falta de puntualidad en el plan de estudios y en la concreción de los profesores al saber que es un proceso indispensable para el pleno desarrollo de la modalidad de titulación del informe de prácticas profesionales.

El conocimiento y el manejo de la metodología de la IA se entiende como una exigencia para los estudiantes y para los profesores que fungen como asesores, por lo cual debe profundizarse en el manejo de ésta, a partir de su estudio y su formación, pues se reconoce en esta metodología una posible mejora de la práctica profesional, lo cual es su espíritu. La metodología de la IA implica una serie de pasos que deben ser considerados y, uno de ellos es los ciclos reflexivos, pues a través de ellos se identifican las posibilidades de mejora y de transformación de la práctica profesional; es por ello que la metodología de la IA debe conocerse consistentemente.

Referencias

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: GRAO.

Latorre, A. (2005). *Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica*. Barcelona: GRAO.

- Latorre, A. (2015). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica*. Barcelona: GRAO.
- Coll, C. (1997). *Psicología y curriculum*. México DF: Paidós.
- Colmenares, A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y silencios: Revista latinoamericana de Educación*, 102-115.
- Bilingüe, P. d. (20 de 2021 de 2012). *Diario Oficial de la Federación (DOF)*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación (DOF): <https://www.dof.gob.mx>
- Bilingüe, P. d. (1 de 2012 de 2021). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de DOF: <https://www.dof.gob.mx>
- Bilingüe, P. d. (1 de 2012 de 2021). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de dof.gob.mx: <https://www.dof.gob.mx>
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Florencia Zapata, V. R. (2016). *La investigación-acción participativa. Guía conceptual y metodología del instituto de Montaña*. Lima: Instituto de Montaña.
- Javier Murillo, C. M.-G. (2017). Sugerencias para Escribir un Buen Artículo Científico en Educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Cambio en Educación*, 5-34.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Mexicanos, R. a. (15 de 2019 de 2019). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de Diario Oficial de la Federación: <https://www.dof.gob.mx>
- Mosso Vargas, T. (2018). *Pensar la práctica*. CDMX: Tinta Negra.
- Mosso Vargas, T. (2018). *Pensar la práctica*. CDMX, CDMX: Tinta Negra.
- Normales, M. d. (1 de 2018 de 2021). *DEGESuM*. Obtenido de dgesum.sep.gob.mx: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/>

- Normales, M. d. (1 de 2021 de 2021). *Dirección Geeneral de Educación Superior para Profesionales del Magisterio* . Obtenido de DGEsUM: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/>
- Pública, S. d. (1 de Abril de 2016). Modalidades de titulación para Escuela Normales. México DF, México DF, México.
- Pública, S. d. (10 de Febrero de 2021). *DGEsUM*. Obtenido de DGEsUM: <https://www.dgesum.sep.gob.mx/>
- Paredes, M. D. (2017). La Investigación Acción Participativa como elemento de fortalecimiento educativo en la Escuela Bolivariana "El Paramito", Estado Mérida. *Scientific*, 223-242.
- QuestionPro. (10 de Febrero de 2021). *QuestionPro*. Obtenido de QuestionPro.com: <https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/>
- Roberto Sampieri, C. F. (2004). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc Graw Hill.
- Rosa Becerra Hernández, A. M. (2010). Investigación-acción participativa, crítica y transfromadora. *Integra Educativa*, 133-156.
- SEP. (2016). *Modalidades de titulación para las Escuelas Normales*. CDMX: SEP.
- Sirvent, M. T. (2012). *Investigación acción participativa*. Ecuador : Páramos Andinos.

Estado del conocimiento en educación normal: Resultados de investigación educativa sobre la práctica docente en Escuelas Normales de Guerrero, se publicó en formato de libro digital en mayo de 2021. El maquetado, diseño de portada y contraportada estuvo a cargo de Pablo Roca

ESTADO DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN NORMAL