

Investigación educativa en formación y profesionalización docente

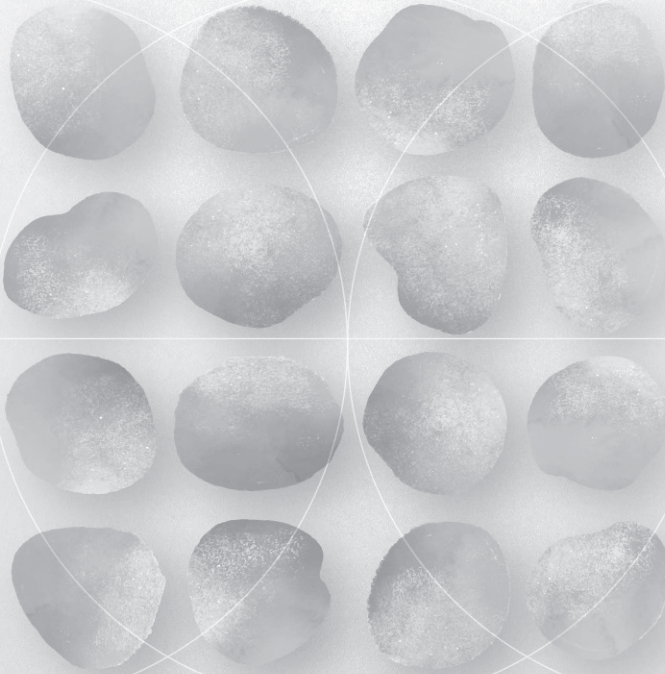
Vol. I: Reflexiones y aportes
sobre las prácticas educativas
en las unidades académicas del CRESON

María del Socorro Arvizu Arvizu
Alejandra Meza Noriega
Josué Gutiérrez González
Compiladores

Investigación educativa

en formación y profesionalización docente

Vol. I: Reflexiones y aportes
sobre las prácticas educativas
en las unidades académicas del CRESO



Investigación educativa en formación y profesionalización docente

Vol. I: Reflexiones y aportes
sobre las prácticas educativas
en las unidades académicas del CRESON

María del Socorro Arvizu Arvizu
Alejandra Meza Noriega
Josué Gutiérrez González
Compiladores

Investigación educativa en formación y profesionalización docente.
Vol. I: Reflexiones y aportes sobre las prácticas educativas en las unidades académicas del CRESON

Compiladores (as): María del Socorro Arvizu Arvizu, Alejandra Meza Noriega, Josué Gutiérrez González.

D.R. © Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora
Carretera Federal 15, kilómetro 10.5, Col. Café Combate, Hermosillo, Sonora, México
C.P. 83165
Teléfonos: +52 (662) 1080630
Correo electrónico: contacto@creson.edu.mx

ISBN colección 978-607-97472-6-8
ISBN volumen 978-607-97472-7-5

Este libro fue sometido a dos dictámenes externos conforme a los criterios académicos del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. La publicación de la presente obra fue realizada con recursos de la Estrategia de Desarrollo para las Escuelas Normales (EDINEN) 2022-2023.

Diseño de portada y compuedición:
FORMA DISEÑO: Miguel Ángel Campuzano Meza

Corrección de estilo:
Guillermo Balderrama Muñoz

Esta obra se encuentra bajo una Licencia Creative Commons
(CC BY-NC 4.0 DEED). © 2024 CRESON. Primera edición 2024.



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Índice

Presentación..... 11

**ÁREA TEMÁTICA:
PROCESOS DE APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN**

**Apartado 1. El Aprendizaje
en Educación Inclusiva**

**Capítulo 1.1 Perspectiva sobre la Formación
de Profesionales de Apoyo a la Inclusión
en dos Escuelas Normales del Norte de México 17**

Marco Antonio Gamboa Robles

María Julieta Maldonado Figueroa

María Angélica Quiroz Leyva

**Capítulo 1.2 Formación de Docentes Inclusivos
para Atender a la Diversidad en un Centro Regional
de Educación Normal del Noroeste de México 51**

Marco Antonio Gamboa Robles

María Julieta Maldonado Figueroa

Ma. Alejandrina Morales Gatica

Apartado 2. Familia-Escuela Durante la Contingencia Sanitaria por COVID-19

Capítulo 2.1 La Formación de Profesorado de Educación Superior en Habilidades Socioemocionales: Una Experiencia en el Estado de Sonora	83
Adriana Irene Carrillo Rosas	
Edisa Georgina González Almada	
Guadalupe Cristina Murillo Navarrete	

ÁREA TEMÁTICA: EDUCACIÓN EN CAMPOS DISCIPLINARES

Apartado 3. Enseñanza y Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras

Capítulo 3.1 Diseño Universal para el Aprendizaje y la Enseñanza del Inglés: Una Revisión Sistemática (2017-2023).....	111
Lizet Cienfuegos Rascón	
Marcela Miranda Romero	

Capítulo 3.2 Intervención para el Desarrollo de Habilidades Receptivas y Gramaticales en Futuros Docentes de Inglés en una Normal Superior	133
Graciella Cristina Corella Santacruz	
Maricela Contreras López	
Rosa Ascención Espinoza Cid	

Capítulo 3.3 La Escritura de Textos en Inglés desde la Experiencia de Estudiantes Normalistas	163
Sellenne Ríos Higuera	
Rosa Ascención Espinoza Cid	
Mirián Adriana Noriega Jacob	

Capítulo 3.4 Las Experiencias de los Formadores de Inglés en las Escuelas Normales de Sonora	189	
Adriana Isabel Altamirano Ruiz		
Yazmín Guadalupe Soto Medina		
Martha Lizeth Tequida López		
 Apartado 4. Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales		
 Capítulo 4.1 Los Lugares de Memoria como Espacios de Formación Ciudadana: Una Propuesta desde los Derechos Humanos		213
Daniel Ceceña Aispuro		
Blanca Patricia Leyva Aispuro		
Diana Isabel Ocegüera Gómez		
 Apartado 5. Enseñanza y Aprendizaje del Lenguaje		
 Capítulo 5.1 Estudio de las Competencias Lectoras de Estudiantes Normalistas		241
Mirián Adriana Noriega Jacob		
Sellenne Ríos Higuera		
Francisco Javier Sotomayor Andrade		
 ÁREA TEMÁTICA: PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN ESPACIOS ESCOLARES		
 Apartado 6. Modelos, Tendencias, Tradiciones y Experiencias en Prácticas Pedagógicas y Prácticas Profesionales		

**Capítulo 6.1 Planeación Didáctica:
¿Elemento Indispensable
para el Logro de Aprendizajes? 263**
Dania Marlenne Reyes Arreola
German Walters Meraz

**Capítulo 6.2 Educación a Distancia y Presencial
con Grupos Reducidos. Estudio con Profesores
y Estudiantes de Secundaria..... 295**
Francisco Javier Sotomayor Andrade
Víctor Aarón López Gallegos
Paulina Guadalupe Vélez Castro

**ÁREA TEMÁTICA:
EVALUACIÓN EDUCATIVA**

Apartado 7. Medición y Evaluación del Aprendizaje

**Capítulo 7.1 Evaluar para aprender.
Retos y Desafíos de la Evaluación
en las Escuelas Normales de Sonora 323**
Misael Enríquez Félix
José Manuel González Valenzuela
Samuel Alejandro Portillo Peñuelas

Presentación

El Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON) y la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo (ENSH), recogen con orgullo un cúmulo de artículos dedicados a la investigación educativa, los cuales conforman esta importante obra colectiva, una compilación que ofrece una mirada a diversas áreas de la formación y profesionalización docente, así como a algunos procesos de gestión imbricados en la operación educativa.

Este ejemplar está organizado alrededor de cuatro áreas del conocimiento o líneas temáticas,¹ en las cuales se desgrena buena parte del quehacer educativo: los *procesos de aprendizaje y educación* (comprende aspectos de educación especial, perspectivas sobre el aprendizaje en educación inclusiva, medición y evaluación del aprendizaje, entre otros), la *educación en campos disciplinares* (especialmente la enseñanza de las matemáticas y del inglés y algunas de sus múltiples aristas, pero también la historia y su relación con los derechos humanos, así como la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje), las *prácticas educativas en espacios escolares y la evaluación educativa*.

En lo que respecta al área temática *procesos de aprendizaje y educación*, los integrantes del cuerpo académico de la ENEE (Escuela Normal Estatal de Especialización) invitan a reflexionar sobre los procesos de construcción simbólica de las prácticas de enseñanza

¹ Las líneas temáticas están estructuradas en torno a la organización académica propuesta por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

inclusiva, analizando las autopercepciones de los estudiantes de educación especial sobre sus conocimientos en las distintas fases de su trayecto educativo. En una segunda propuesta, integrantes de la misma institución evalúan la formación docente inclusiva, esta vez en estudiantes de una licenciatura en educación primaria. También en esta área temática, académicas de la UPN Hermosillo documentan las experiencias de profesores de educación superior respecto a un curso de habilidades socioemocionales impartido en respuesta al confinamiento por la contingencia sanitaria por COVID-19.

Por otra parte, en el área temática de la *educación en campos disciplinares*, dos maestras de la ENEE nos guían hacia la metodología del diseño universal del aprendizaje (DUA) en la enseñanza del idioma inglés, considerando el amplio espectro de diversidad presente en los estudiantes y los incontables beneficios que esta metodología de trabajo ofrece para mejorar la calidad del desempeño.

En esta misma línea, nos adentramos en el universo de una generación de estudiantes de la Licenciatura en Enseñanza del Inglés que obtiene un bajo desempeño en términos de puntajes necesarios para la aprobación de sus exámenes, y cómo un proyecto de intervención marca la pauta para resolver este problema. En el capítulo 3.3, tres autoras nos conducen a través de la experiencia de un grupo de normalistas con la redacción de textos literarios y académicos en inglés, utilizando el método llamado *escritura de proceso* y descubriendo una serie de posibilidades en el camino. Por su parte, las autoras del capítulo “Las experiencias de los formadores de inglés en las escuelas normales de Sonora” justifican la importancia de recoger las experiencias de inserción al mundo normalista de los formadores de inglés contratados durante los últimos cinco años por medio de convocatorias.

También en el área de educación en campos disciplinares, pero en lo que respecta a las ciencias sociales, encontramos una propuesta para la formación de ciudadanía crítica, utilizando los *lugares de memoria* como herramienta pedagógica que ayude al alumnado a ser consciente de los eventos históricos traumáticos ligados a ellos y su impacto en el presente, así como a generar estrategias para evitar que estos hechos sociales, que atentan contra los derechos humanos, se repitan.

Los autores del artículo “Estudio de las competencias lectoras de estudiantes normalistas” abordan el problema de la crisis de la lectura comprensiva, concluyendo que falta mucho por hacer en el terreno de la formación de sentido crítico más allá de la simple lectura, por lo que son necesarias estrategias de intervención centradas en desarrollar de manera satisfactoria el complejo proceso de la comprensión lectora entre los futuros docentes.

En el área temática de *prácticas educativas en espacios escolares*, la respuesta a la pregunta que plantean los autores del artículo “Planeación didáctica, ¿un recurso indispensable para el logro de aprendizajes?” es ciertamente que sí. A pesar de que los tiempos y recursos disponibles parecieran no ser suficientes, las malas prácticas o el hecho de que este importante recurso sea considerado como un simple requisito administrativo por una minoría de docentes, la planeación prevalece como una de las herramientas más efectivas para la conducción adecuada del proceso enseñanza-aprendizaje.

El segundo y último capítulo de dicha área consiste en un análisis de las percepciones de docentes y estudiantes de educación secundaria respecto al impacto de la modalidad virtual de clases durante la pandemia. Entre los hallazgos a resaltar, los autores encontraron que, al regresar a clases presenciales, no se detectó aprovechamiento de las actividades de recuperación para nivelar estadios de rezago por parte del alumnado.

Finalmente, al adentrarnos en el área de *evaluación educativa*, en un estudio realizado en tres escuelas normales del sur de Sonora, los autores describen la forma en que las y los docentes conciben la evaluación e identifican los instrumentos más utilizados para evaluar al alumnado. El texto critica que, pese a los numerosos cambios de paradigmas y teorías educativas en las escuelas normales durante las últimas décadas, la forma de concebir e implementar la evaluación se ha mantenido casi estática.

La publicación de esta obra constituye un esfuerzo del CRESON para impulsar la investigación y la difusión del conocimiento producido por las y los académicos adscritos a las escuelas normales y las unidades de la Universidad Pedagógica Nacional en Sonora, en apego

a lo que al respecto establece la Ley General de Educación Superior en su artículo 31, fracción III. Esperamos que sus contenidos aporten respuestas a la vez que generen nuevas preguntas de investigación que enriquezcan el campo de la formación y profesionalización docente en nuestro estado.

María del Socorro Arvizu Arvizu
Alejandra Meza Noriega
Diciembre de 2023

**ÁREA TEMÁTICA
PROCESOS
DE APRENDIZAJE
Y EDUCACIÓN**

**Apartado 1
El Aprendizaje
en Educación Inclusiva**

Capítulo 1.1

Perspectiva sobre la Formación de Profesionales de Apoyo a la Inclusión en dos Escuelas Normales del Norte de México

Marco Antonio Gamboa Robles*
María Julieta Maldonado Figueroa**
María Angélica Quiroz Leyva***

Resumen

Este artículo posibilita valorar la formación de docentes inclusivos para atender a la diversidad desde las percepciones y creencias de los estudiantes de docencia en la Licenciatura en Inclusión Educativa en dos instituciones que ofertan carreras de docencia en contextos diversos y geográficamente distantes; una en la región centro-norte de México y la otra en la región noroeste; en el estudio participan 187 estudiantes de dicho programa de estudios.

La metodología se ubica en métodos mixtos, privilegiando el paradigma interpretativo, utilizando datos derivados de una parte cuantitativa, donde se aplicó un instrumento con escala tipo Likert de cinco opciones, compuesta por 70 ítems en la etapa cuantitativa, más la entrevista semiestructurada centrada en el problema que recoge impresiones subjetivas de los participantes en la investigación. Dicho instrumento se validó con estudiantes de otra escuela normal que cursan un programa de estudios similar, obteniendo una consistencia interna en la muestra con Alpha de Cronbach 0.9; estadísticamente se apoya en el *software* SPSS versión 28.1 para el procesamiento de

* Escuela Normal Estatal de Especialización. <https://orcid.org/0000-0002-9568-7671>

** Escuela Normal Estatal de Especialización. <https://orcid.org/0000-0002-0436-8625>

*** Escuela Normal Estatal de Especialización. <https://orcid.org/0000-0001-9499-2482>

datos; cualitativamente se utiliza el sistema de mapeo por categorías de análisis para vincular las respuestas de la entrevista con la interrogante del estudio.

Los resultados reflejan cierta satisfacción de los normalistas con las prácticas educativas que las normales emplean. Sin embargo, señalan que ambas instituciones son en alta medida segregadoras, a pesar de que tienen como misión formar profesionales de apoyo a la inclusión educativa. En general advierten desatención a sus derechos y autonomía como estudiantes para ser más partícipes de su construcción formativa.

Palabras clave: formación docente, atención a la diversidad, inclusión educativa.

Introducción

Al día de hoy ser un profesor inclusivo es una característica con la que debe formarse cualquier docente, no es una atribución que solamente debe ser para los profesionales de apoyo a la inclusión educativa en los servicios ordinarios o en los servicios de educación especial. Claramente estos últimos tienen la función de brindar la asesoría y el acompañamiento pedagógico necesario para afrontar las responsabilidades que conllevan la enseñanza y el aprendizaje para atender a la diversidad. Sin embargo, la inclusión educativa es tarea de todos, recordando que es una labor que se logra en conjunto con los actores de la comunidad educativa y en su beneficio. Al respecto, Durán y Giné (2011) entienden la educación inclusiva como un proceso de formación “en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender a la diversidad del alumnado. Se trata, pues, de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos” (p. 156).

Es preciso que la formación del profesorado esté orientada a la inclusión para la atención a la diversidad, permitiendo desarrollar con

mayor calidad la educación para todos. Esto solo es posible realizando cambios desde el sistema educativo para mejorar la docencia y, por ende, los centros escolares; dicha capacitación debe llevarse a cabo tanto en la vía de la formación inicial de los nuevos docentes como en la formación continua del profesorado en servicio.

Considerando la primera línea de acción permanente de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) sobre la revalorización del magisterio, se tienen en cuenta la convocatoria y selección de los mejores candidatos y el mejoramiento de la formación inicial, lo que nos habla de lo relevante que es la formación inicial de docentes para el nuevo modelo educativo.

La formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de cultura profesional docente, en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro. (Durán y Giné, 2011, p. 157)

Es por lo anterior que se ha otorgado especial énfasis a la formación docente a través de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, que asume:

En el camino hacia la educación del futuro, la formación de maestras y maestros se constituye como la columna vertebral de la Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales, que concibe a los docentes como generadores del conocimiento, guías hacia un camino de oportunidades y orientadores en el desarrollo de la imaginación, de la responsabilidad ciudadana, del emprendimiento y de la cimentación de valores cívicos y éticos. Revalorizar la figura del docente se traduce en mejores escuelas normales con infraestructura idónea, con alumnos cada día mejor formados,

con actualización y capacitación permanente para el desarrollo profesional de las maestras y los maestros.

De igual manera, la cuarta línea de acción del eje rector relativo a la formación de docentes especifica que se debe promover una educación integral que desarrolle la identidad nacional, democrática, equitativa, inclusiva, intercultural, con perspectiva de género, respeto a los derechos humanos, desarrollo socioemocional y la mejora continua de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019b, pp. 5, 70).

Según Durán y Giné (2011), elementos esenciales para la formación inicial del profesorado son: (a) aceptación de todo el alumnado como propio, (b) aula y centro ordinario como espacio preferente de atención, (c) conocimiento sobre las diferencias de los alumnos, (d) estrategias para la inclusión, (e) apoyos para la inclusión, (f) colaboración con los profesionales de apoyo, (g) investigación-acción para transformar.

Es fundamental que el docente novel aprenda y desarrolle los elementos anteriores para poder hacer frente a las necesidades que se presentan en los contextos áulicos. Se trata de elementos básicos que tienen que ver con colaborar, lo cual es parte esencial de la inclusión, así como la aceptación y el respeto por la diversidad.

Particularmente en México la formación inicial de docentes se realiza, en su mayor parte, en las escuelas normales, instituciones públicas conformadas en el propio Sistema Educativo Nacional, desde políticas públicas enmarcadas en programas nacionales de educación. Sin embargo, aunque recientemente las carreras de docencia conciben en los perfiles de egreso del nuevo profesorado las competencias para atender a la diversidad con enfoque inclusivo, el problema de la formación de docentes no se resuelve solo con nuevos programas educativos, pues la composición competencial de los docentes de las escuelas normales sigue siendo muy controversial, por lo que se aprecian muchas prácticas y rituales tradicionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje para tal fin. Al respecto, Calvo (2013) afirma que “el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si se quieren docentes formados

para la inclusión educativa, deberían estar expuestos a prácticas pedagógicas y didácticas que la potenciaran desde la formación inicial” (p. 7).

La formación inicial de docentes requiere de prácticas institucionales comprometidas con una misión compartida con la inclusión educativa, por lo que:

La formación de maestros para la inclusión educativa exige que se enfatice en su compromiso social y que en su plan de estudios se incluyan las competencias ciudadanas. [...] hacer una apuesta interesante en cuanto a la formación de docentes, para que, en primer término, valga la pena destacar que la Educación Básica es un espacio de práctica al que acceden, por selección, un grupo de futuros formadores. (Calvo, 2009, p. 88)

Lo anterior implica que, para cumplir la misión inclusiva en un centro educativo, se requiere colaboración y compromiso tanto en la institución educativa entre el profesorado común y el especializado de apoyo a la inclusión como en la comunidad para vincular las dinámicas familiares y sociales que generan saberes colectivos con la misión de la escuela.

Problematización

Atender a la diversidad como parte de la política inclusiva requiere de actores educativos que desempeñen funciones y roles propios de la inclusión educativa, sustentada en el marco de la educación para todos. La formación inicial será la pauta que determine la generación del conocimiento y de una cultura inclusiva, así como el desarrollo de competencias genéricas y profesionales que lleven al futuro profesional de la educación a ser experto en la co-enseñanza y el aprendizaje situado en el aula diversificada.

En la actualidad surge una herramienta pedagógica sustentada en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva; esta plantea la imple-

mentación operativa de la profesionalización docente implícita en los planes y programas de estudios vigentes de cada nivel educativo, respaldados hoy en día por las políticas educativas de inclusión y equidad, en las cuales se dejan entrever las “relacionadas con el currículo, las modalidades educativas y la gestión escolar” (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [IIPE-UNESCO], 2019, p. 7).

El objetivo central del sistema educativo mexicano a través de siete estrategias nacionales es que la educación evolucione progresivamente hasta alcanzar un enfoque inclusivo en todas sus vertientes, de tal manera que se atiendan y eliminen las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), implícitas tradicionalmente en el sistema educativo y en el entorno.

De aquí surge, en un primer momento, la problematización que de manera natural se genera en la educación, pues en teoría, y en el sentido más amplio de atención a la diversidad, se pretende alcanzar la calidad educativa en niños, niñas, adolescentes y jóvenes de todo el país en equidad de condiciones y oportunidades. Según la SEP (2019a), esta situación pone de manifiesto una estrategia para avanzar hacia “un nuevo paradigma orientado a asegurar el derecho al acceso a la educación para todas las personas de manera equitativa, de acuerdo con sus características y dificultades individuales, favoreciendo una verdadera escuela para todos” (p. 73), generando así una cultura inclusiva en la docencia, que se favorezca tanto en la formación inicial como continua del profesorado, para que posibilite buenas prácticas educativas que erradiquen la segregación.

Por consiguiente, las competencias y habilidades profesionales que se deben priorizar en la formación docente son aquellas relacionadas con el fortalecimiento de los principios de la inclusión educativa, lo cual es un reto global en el actual sistema educativo. En efecto, la transición hacia la inclusión gira en torno a las políticas, las escuelas y los docentes, enmarcándose en demandas y desafíos inmersos en la formación del profesional de la educación de todos los niveles educativos y disciplinas.

En este sentido, desde una visión realista de la educación inclusiva, entran en función las políticas de inclusión educativa en el marco de la formación docente que determinan la brecha dada entre la exclusión social y la innovación pedagógica, manifestadas en la práctica docente cotidiana. Este nuevo paradigma socioeducativo ha sido dinámico en su trayecto y, por lo tanto, se asocia a la ideología predominante de cada momento formativo de todo profesional de la educación. Por consiguiente, desde la perspectiva y los aportes manifestados evolutivamente en el sistema educativo, la formación docente se ha contemplado como influencia de relevancia para analizar las capacidades que deben promoverse en este rubro a fin de encarar los dilemas y principios de la inclusión educativa actuales, razón por la cual este tema ha cobrado importancia en la última década, posicionándose en la agenda pública nacional.

En materia de inclusión educativa, actualmente se encuentran planteamientos de respaldo político en la normativa nacional, desde la Constitución misma hasta planes de estudio para operar el servicio educativo, que amplían y evolucionan el consenso analítico y crítico de este enfoque. En la tarea de la docencia, se hace hincapié en la formación inicial, continua y permanente que debiera tener todo profesional de la educación, así como en las perspectivas del formador de docentes. Este último es un factor más que pudiera razonablemente considerarse elemento complementario para la problemática actual de la educación inclusiva.

Si bien la formación docente es una categoría de impacto para desarrollar los proyectos educativos inclusivos en las escuelas, es igualmente relevante la influencia del formador de docentes. Por consiguiente, es ineludible analizar conjuntamente las perspectivas y competencias profesionales del formador de docentes como un eje sustancial que dirige la dinámica educativa y desarrolla visión inclusiva o no en los futuros profesionales de la educación. Por lo tanto, se pretende que el asesoramiento a la formación inicial del docente contribuya a la optimización de los procesos educativos para afrontar los desafíos actuales; entre ellos, la inclusión educativa (Parra et al., 2010).

Otro factor desafiante que enfrenta el sistema educativo para alinearse con las propuestas mundiales de educación inclusiva se enmarca en un proceso de iniciativa mundial que implica la reestructuración de las políticas propias de cada nación, así como el impulso de culturas y prácticas inclusivas, en busca de la generación del conocimiento, aprendizaje y participación de todos los estudiantes. Asimismo, el involucramiento de toda la comunidad para lograr una educación de calidad y equitativa mediante la accesibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad y asequibilidad; todo esto en el marco de los derechos humanos.

La transición manifiesta en el trayecto formativo del profesorado se ha venido sustentando en el derecho fundamental, internacional y humano a la educación. Esto se traduce en obligaciones políticas de los Estados, en particular para eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), considerando que no es suficiente el modelo de acceso, permanencia y apoyo (APA), sino que además “es indispensable el esquema que brinda la Accesibilidad, Aceptabilidad, Adaptabilidad y Asequibilidad; conocidas como las ‘4A’ del derecho a la educación” (Scioscioli, 2016, p. 16).

Este principio ha demostrado ser uno de los requerimientos de mayor necesidad que serán complemento de la visión que apunta hacia el enfoque inclusivo, por lo que es menester reconstruirse desde el plano conceptual hasta el de la intervención y reflexión socioeducativa.

Terigi et al. (2009) han distinguido en su análisis cinco formas de exclusión educativa que deben ser reconocidas en su especificidad aun cuando muy frecuentemente aparecen en forma combinada: estar fuera de la escuela es la primera; la segunda es el abandono de la escuela luego de asistir varios años a ella; la tercera es la escolaridad de baja intensidad concerniente a los alumnos que asisten a la escuela, pero que, por diversas razones, no se involucran con sus actividades educativas; la cuarta forma deriva de los aprendizajes elitistas o sectarios, en marcos curriculares que no contemplan los intereses, perspectivas y necesidades de todos los sectores; y la quinta modalidad de exclusión se da cuando los aprendizajes son de baja relevancia.

Particularmente, la exclusión por aprendizajes carentes de relevancia provoca exclusión cultural, “cuando los alumnos y alumnas de los sectores más pobres logran aprender los contenidos curriculares que se les presentan, [...] acceden a versiones devaluadas de los contenidos culturales” (Terigi et al., 2009, p. 24).

Vaillant (2013) resalta cuatro factores influyentes en la profesionalización docente, a los que se refiere como dilemas centrales a resolver; estos son “la formación inicial del profesorado, profesión docente, entorno laboral y modelos de formación” (p. 1). El desafío se deja entrever con la preparación del profesorado, manifiesta tanto en el docente en formación como en el activo, incluso a pesar de que se le reconoce como factor esencial en los cambios e innovaciones educativas:

Profesión docente; resalta el reclutamiento considerado no simplemente en aumentar la oferta y mejorar las propuestas de carrera sino más bien en atraer candidatos altamente calificados y capaces de enseñar en escuelas de necesidades críticas y en áreas especializadas. En cuanto a la formación inicial del profesorado y los modelos de formación, a pesar de una gran variabilidad en los países latinoamericanos, los méritos habitualmente considerados para el ingreso a la docencia son: las calificaciones obtenidas en la formación inicial, los cursos de actualización y la experiencia docente previa. Es la combinación de los méritos y de los resultados de las pruebas, cuando existen, la que determina la selección y ordenación de los docentes. Por consiguiente, en el entorno laboral impacta desde el ingreso a la carrera, ya que generalmente se lleva a cabo en centros ubicados en los contextos más desfavorables... además los maestros se trasladan de zonas poco pobladas a centros más cercanos a su domicilio y migran con frecuencia de cargos de trabajo en el aula o cargos de gestión o responsabilidad administrativa. (pp. 5-6)

En definitiva, el entorno laboral, las remuneraciones y reconocimiento, así como la evaluación del desempeño docente, constatan un ejercicio muy limitado para establecer las normas que regulan la profesión, respaldándose en ideologías que generan grandes controversias

y polémicas. Por ende, el análisis sobre la formación de los docentes en etapa inicial o continua y permanente debe considerar las variaciones significativas que existen de manera contextualizada en cada institución.

Por lo anterior se plantea la siguiente interrogante que orienta el proceso de investigación: ¿cuál es el grado de apropiación de competencias docentes que los normalistas perciben sobre su formación como profesionales inclusivos? Con ella se busca atender como propósito central: caracterizar e interpretar las concepciones que los estudiantes de las carreras de docencia tienen sobre su formación inicial para abordar la diversidad en procesos de inclusión educativa.

Marco Teórico

La escuela, como una unidad de construcción social, es la instancia donde se deben fortalecer de manera inherente las competencias sociales; en ellas va implícita la atención a la diversidad desde el enfoque inclusivo. Por lo tanto, los normalistas que orientan su formación hacia los roles de apoyo para la inclusión educativa han de desarrollar dominios y saberes suficientes y pertinentes para movilizar los estáticos esquemas educativos hacia dinámicas con mayor flexibilidad que tomen en cuenta los diversos contextos y escenarios donde actúan los estudiantes para posibilitar la generación de aprendizajes útiles para la toma de decisiones que conduzcan a soluciones de problemas o satisfacción de necesidades. Para Walzer (1990), “la educación es un bien social que distribuye a las personas no sólo el tipo de futuro que puedan llegar a vivir, sino también su realidad presente, del conjunto de condiciones históricas que inciden en los procesos distributivos de bienes” (como se cita en Aguilar, 1999, p. 137).

El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando estos construyen conocimiento relativo a la práctica, propia o de los demás. Para que dicha construcción se produzca, los docentes trabajan en comunidades de docentes, analizan y teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos

más amplios. [...] El desarrollo profesional se produce cuando se logra que los saberes prácticos de los docentes se articulen con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas, y en ese contexto se nutren de la teoría y la investigación educativa. (Lombardi y Abrile, 2009, p. 63)

En circunstancias idóneas, las escuelas dentro de su cultura institucional son siempre el espacio donde las acciones se reproducen y generan la potencialización de las competencias que, de manera contrastante, los alumnos en formación están favoreciendo. Desde otra perspectiva, aquí, cuando todas estas circunstancias no aportan los elementos necesarios para crear buenas prácticas, los actores involucrados convergen para que dentro de una realidad se acepten las diferencias entre los sujetos y sean los mismos integrantes los que valoren las participaciones de todas las personas. En términos de Freire, el acto de conocimiento comienza con el diálogo, como “el único modo de conocer, el único modo de que una educación sea humanista y humanizante, porque el diálogo es el modo de ser propiamente humano, con la acción del ser humano sobre el mundo para incorporarse a él transformándolo” (Rodríguez, 2003, p. 38).

Esta acción se relaciona con múltiples objetos empíricos, los cuales al despertar su curiosidad son convertidos en objetos de conocimiento. Sin embargo, “en la interacción sujeto-objeto se ha entendido que el intelecto es una actividad del sujeto, por la cual pretende captar el sentido del objeto” (Di Marco-Morales, 2015, p. 154).

Por lo tanto, el conocimiento se construye en la interacción con los demás; durante la comunicación con sus semejantes es cuando el sujeto logra la aprehensión del objeto de conocimiento. Por ello hay que hacer hincapié en los valores que poseemos las personas para generar el respeto hacia el otro.

Si la educación ha de proponerse no sólo la instrucción en unas materias, sino la formación de las personas, es urgente que incorpore explícitamente los valores éticos que hoy juzgamos básicos y fundamentales [...] valores que, lejos de constituirse en pilares

de doctrinas sectarias, son el punto de partida ineludible para el diálogo y para el consenso sobre normas y actitudes que aún no compartimos. (Calvo, 2003, p. 4)

Recordemos que es de suma importancia que los docentes lleven a cabo una formación apegados hacia una inclusión educativa en todos los sentidos, especialmente en lo pedagógico. Esto es que en todas las actividades se promueva en gran medida la inclusión en el momento en que participen todos los alumnos, independientemente de si presentan alguna dificultad, discapacidad, síndrome o trastorno. Al respecto, Tallaferro (2006) señala:

Todo hacer es una práctica; sin embargo, la práctica es más que un hacer, ya que se organiza según reglas de juego, normas, costumbres, maneras de ser y de obrar que son parte del mundo en que vivimos. Ello significa que la práctica trae consigo mucho más que actos observables, es parte de un sistema de ideas y conocimientos al involucrar valores, actitudes, saberes, formas de ser, pensar, hablar y sentir; vale decir, la práctica está cargada de teoría. (p. 270)

Por su parte, Achilli (2000) apunta:

Es evidente que cuando se habla de formación docente, se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: ya sea la concepción de sujeto “a formar”, el tipo de formación que se considere pertinente e, incluso, la misma idea de “formación” en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje. (p. 22)

Cuando los alumnos se encuentran inmersos en sus prácticas profesionales durante su estadía en las escuelas de educación básica se enfrentan a diversas circunstancias que la institución, como organismo, ya está adentrada en los procesos cotidianos que corresponden a las demandas de cada uno de ellos. Sin embargo, el alumno en formación inicial necesita estar en constante comunicación con cada uno de los actores que se encuentran en el contexto escolar. Calvo (2013)

señala: “La formación de docentes para la inclusión educativa trasciende los programas de formación inicial y amerita programas de formación continua que privilegien el acompañamiento a las prácticas docentes en contextos de vulnerabilidad social” (p. 18). Como puntualiza el autor, es relevante que los escenarios donde se desenvuelve el alumno en formación estén abiertos y flexibilizados para que dentro de la intervención que realizan los estudiantes tengan la autonomía de diseñar estrategias diversas para cada una de las situaciones que se enfrentan día a día. Martínez (1991) la define como la capacidad del profesor de “decidir sus cursos de acción a partir de un conocimiento –relacionador, autorreflexivo y crítico– de lo que está ocurriendo en el contexto que particulariza y hace específica su práctica” (pp. 11-12). Por ende, se logra inferir que la autonomía curricular es un proceso que otorga mayor libertad a las instituciones y docentes que laboran en ella para crear mejoras que permitan solventar los obstáculos a los que se enfrentan y que implica ciertas competencias docentes para su implementación.

La complejidad de las situaciones en desarrollo profesional docente exige que los procesos de formulación de políticas sean lo más integrales posibles y tomen en consideración, además de la variación que imponga el transcurso del tiempo, la influencia de presiones coyunturales y la variedad de situaciones que inciden en cada actuación. (Vaillant, 2009, p. 35)

Indudablemente, el hecho de estar inmersos en las escuelas determina las acciones y dinámicas que se desarrollan en cada una de las áreas establecidas. Por ello es fundamental ejercer roles que la misma institución asigna como parte esencial de un equipo, lo que lleva a que la interacción entre los individuos se haga necesaria para el logro de los propósitos establecidos; es aquí donde uno de los aspectos claves para que exista la inclusión es la cultura. Esta depende totalmente de diversas creencias y pensamientos, que dan como resultado varias prácticas que pueden o no impactar en el desarrollo de las personas dentro de la comunidad.

La interacción de las personas en sus contextos sociales conlleva referentes que son indispensables en la construcción de nuevos aprendizajes, por lo cual es fundamental que los docentes sepan actuar con autonomía en la definición de los procesos educativos para que las prácticas docentes se encaminen significativamente al fortalecimiento del contexto social. Para Ortiz et al. (2021), “la autonomía curricular exige que el profesorado sea competente para una adecuada aplicación y seguimiento. Por lo tanto, debe ser capaz de utilizar los conocimientos conceptuales, las habilidades, actitudes y valores acordes a las situaciones que enfrenta” (p. 2).

Estas prácticas y pensamientos dan apertura al respeto de las diferencias y divergencias de las cosas, personas y situaciones en cualquier contexto; esto, a su vez, va generando precisamente el camino hacia una cultura inclusiva. Una cultura basada en el reconocimiento del otro implica una concepción del ser humano que se opone a cualquier forma absoluta de poder; al mismo tiempo, suscita la voluntad de crear y preservar las condiciones institucionales de la libertad personal.

Metodología

De acuerdo con Cortés e Iglesias (2004), la metodología orienta el método de utilización para resolver un problema de investigación mediante la recopilación de datos, empleando diversas técnicas e instrumentos para la recolección de información y el procesamiento de estos, bajo una interpretación analítica de lo obtenido mediante categorías de análisis propias para responder a las interrogantes de la investigación y al propósito del estudio que permitan presentar hallazgos y realizar conclusiones que generen conocimiento científico sobre el tema estudiado.

Esta investigación se llevó a cabo de enero a junio de 2022 con la utilización de métodos mixtos, por una parte el recurso de la investigación cuantitativa para explorar y describir estadísticamente aspectos que conforman las variables y sus subcategorías; por otra parte, se emplea la investigación cualitativa para analizar e interpretar creencias y

percepciones de los sujetos que participan en el estudio y la cual tiene como base una serie de preguntas abiertas en un formulario que considera las opiniones vertidas por normalistas que cursan planes de docencia 2018 en dos normales que ofertan la Licenciatura de Inclusión Educativa, una en la región norte de México y la otra en el noroeste, a fin de conocer de manera colectiva sus percepciones sobre el logro y avance en su formación para atender a la diversidad con enfoque inclusivo. La información se procesa de acuerdo a la hermenéutica subjetiva de los investigadores, para presentar resultados vinculados a las categorías de análisis planteadas en las interrogantes iniciales.

Los participantes son 187 normalistas: 148 estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa de la Escuela Normal Estatal de Especialización en el estado de Sonora (ENEE) y 39 de la Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila (ENRE) en la misma licenciatura, distribuidos en los cuatro semestres pares de la carrera.

Se realiza un comparativo entre ambas escuelas sobre la percepción de los estudiantes en torno a la formación recibida dependiendo del avance que tienen en el curso de su programa de estudios.

Los instrumentos para la recogida de datos son: una encuesta compuesta por tres partes, una de datos generales de los participantes, otra con 70 ítems con una escala de Likert de 5 niveles para medir el grado de concordancia con los enunciados propuestos, divididos en seis categorías –tres para la variable de competencias docentes formativas y tres para la variable de dimensiones de la inclusión, considerando cinco ítems para competencias genéricas, 9 para competencias profesionales–; finalmente, otra parte con cinco preguntas abiertas sobre sus percepciones personales del nivel de dominio y nivel de logro de los aspectos fundamentales de la formación de un profesor inclusivo.

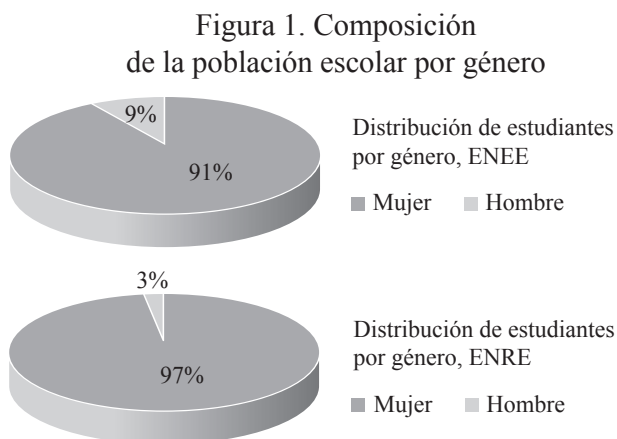
El procesamiento de la información se realiza con el apoyo del *software* SPSS versión 28.1 para el análisis estadístico descriptivo y en cuanto a la parte cualitativa se utiliza la experiencia etnográfica de los investigadores para organizar por categorías de análisis las respuestas de las preguntas abiertas y los comentarios en las entrevistas semiestructuradas centradas en el problema, las cuales se hacen solo a

estudiantes de sexto y octavo semestre de manera selectiva por ser los que mayor avance formativo presentan.

Resultados

A partir de la implementación de la encuesta como instrumento de recolección de datos, a cuatro cohortes generacionales, en torno a las percepciones y creencias de los estudiantes sobre la adquisición de las competencias docentes propias del profesional de apoyo a la inclusión educativa, así como el nivel de dominio de las dimensiones de la inclusión educativa que han adquirido en correspondencia con los semestres cursados en segundo, cuarto, sexto y octavo de la Licenciatura en Inclusión Educativa Plan 2018, se presentan los hallazgos en cada una de las instituciones que forman parte de la investigación, pero antes se lleva a cabo la descripción general que caracteriza a la población participante.

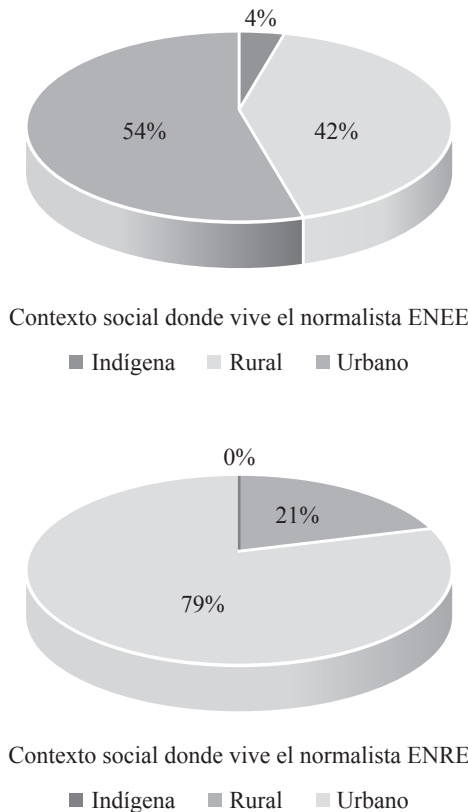
El primer aspecto se describe en la Figura 1, relativo a la proporción de estudiantes por género en la institución en cuestión.



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del *software* SPSS versión 28.1.

En la gráfica se puede apreciar que en la ENEE prácticamente uno de cada diez estudiantes es hombre, mientras que en la ENRE uno de cada 40 es hombre, considerando solo a las generaciones de las cohortes de ingreso en 2018, 2019, 2020 y 2021, de las dos escuelas objeto de estudio.

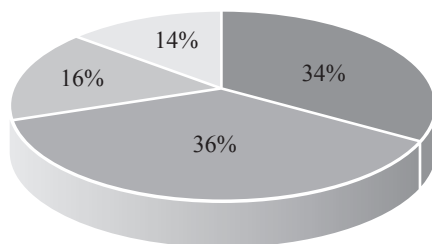
Figura 2. Contexto donde residen los estudiantes



Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del *software* SPSS versión 28.1.

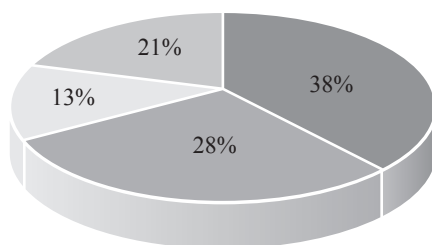
En la figura anterior se aprecia que en Sonora poco más de la mitad de los normalistas vive en contextos urbanos, mientras que el 46% reside en el medio rural o indígena. En Coahuila, en tanto, únicamente la quinta parte proviene del medio rural y el resto habita un contexto urbano. Esto por sí solo proporciona un factor de diversidad, que sirve de ejemplo para visualizar la importancia de preparar a los futuros docentes para atender de manera diferenciada según las necesidades de cada estudiante.

Figura 3. Porcentaje de alumnado por semestre



Distribución por semestre, ENEE

■ Segundo ■ Cuarto ■ Sexto ■ Octavo



Distribución por semestre, ENRE

■ Segundo ■ Cuarto ■ Sexto ■ Octavo

Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del *software* SPSS versión 28.1.

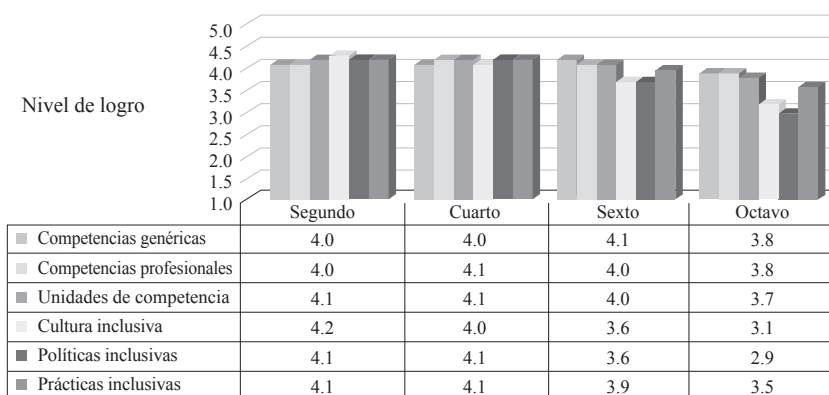
De acuerdo a la Figura 3, en ambas instituciones los cohortes con mayor alumnado se ubican en segundo y cuarto semestre, esto derivado de las políticas del sistema educativo para ampliar la atención a la diversidad con enfoque inclusivo, lo que requiere mayor formación de profesionales de apoyo a la inclusión educativa.

Vale destacar que en el periodo de la investigación, de enero a junio de 2022, los normalistas de octavo semestre corresponden a la primera generación del plan de estudios 2018; solo realizaron prácticas profesionales presenciales durante su tercer semestre, de agosto a diciembre de 2019. Después, debido al confinamiento causado por la pandemia, durante tres semestres realizaron prácticas solo virtuales con grandes limitaciones para desarrollar sus planes de acción propios de un profesional de apoyo a la inclusión. Sin embargo, hacia el final de su carrera concluyeron con 24 semanas de aprendizaje en el servicio; tuvieron intervención educativa de manera presencial en modalidad híbrida durante séptimo y octavo semestres. A los estudiantes de la segunda generación el periodo de confinamiento les impidió iniciar prácticas profesionales, por lo que solo hacían análisis a partir de ejercicios docentes hipotéticos, participando con limitaciones únicamente en cuatro semanas de trabajo docente presencial durante el semestre de enero a junio de 2022. Los estudiantes de la tercera generación tampoco pudieron iniciar prácticas docentes regulares, por lo que al finalizar este estudio solo habían practicado la docencia dos o tres semanas con grupos muy irregulares en su asistencia presencial a educación básica, limitando la oportunidad de realizar diagnósticos amplios e intervenciones donde todos aprenden juntos. A la cuarta generación le correspondía desarrollar estrategias de recogida de datos para la investigación de campo, pero han tenido pocas oportunidades favorables para cumplir con dicho propósito.

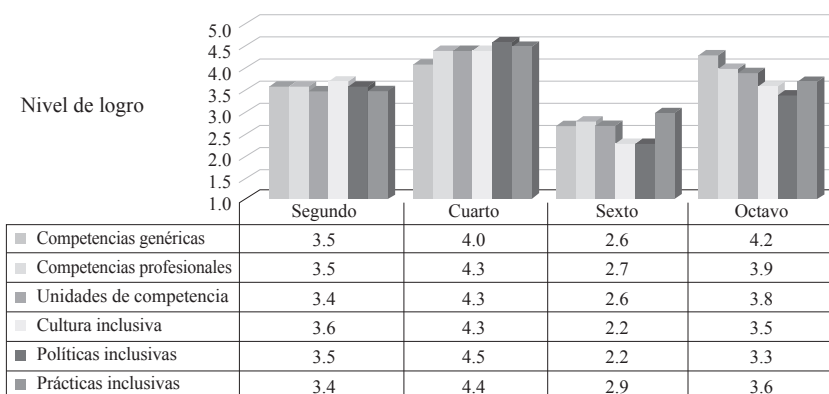
Desde ese preámbulo, se inicia la presentación descriptiva de los resultados encontrados a partir de la encuesta aplicada a estudiantes de la Licenciatura en Inclusión Educativa, considerando dos variables de análisis: las competencias formativas del perfil de egreso y el dominio conceptual y metodológico de las dimensiones de la inclusión educativa. Cada una, a su vez, se divide en tres subcategorías. Para

la variable de competencias se caracterizan las genéricas, las profesionales y las unidades de competencias que se derivan de ambas, mientras que las dimensiones de la inclusión descritas son culturas, políticas y prácticas inclusivas.

Figura 4. Perfil por generaciones de las competencias y dimensiones inclusivas



Percepción del perfil formativo por semestre, ENEE



Percepción del perfil formativo por semestre, ENRE

Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del software SPSS versión 28.1.

Al configurar un perfil general por generación sobre ambas variables de análisis, se percibe en la Figura 4 que la tendencia de la curva por categoría de análisis tiene comportamientos muy parecidos en ambas instituciones estudiadas. Sin embargo, la diferencia se observa en los niveles de logro de cada semestre homólogo entre una escuela y otra. Se asume que los alumnos de segundo semestre de la ENEE son los que tienen los niveles de logro más altos, lo que los ubica como avanzados sobre formación como docentes inclusivos para atender a la diversidad acorde a las políticas educativas, a pesar de que no han concluido ni el primer año de su formación inicial. Particularmente se aprecia un nivel avanzado de logro sobre las competencias docentes y un poco más alto el dominio de las dimensiones inclusivas, aunque no han realizado ningún tipo de prácticas docentes. Por su parte, en la ENRE las percepciones son más moderadas y en general se ubican en un nivel de logro intermedio.

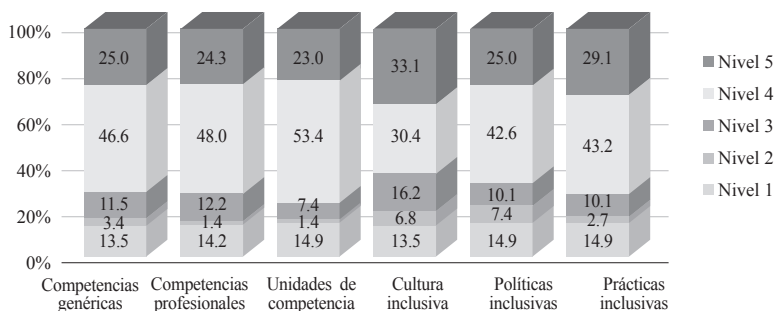
Al contrario de esta situación, en el cuarto semestre, los que se perciben con mayor logro de competencias y saberes son los normalistas de la ENRE, mientras que en la ENEE se perciben ligeramente más abajo en su percepción de logro, ubicados ambos en nivel avanzado, los cuales solo han realizado trabajo docente durante 15 días; aun así se autoperciben, en su mayoría, en niveles por arriba de avanzado, apenas debajo del nivel de experto, que es el más alto posible. Esto significa que mientras hay algunos casos que se ubican en el nivel mínimo de uno o básico, otros se perciben en el nivel cinco de experto, considerando que la gráfica muestra el promedio de cada generación de acuerdo al instrumento.

En los estudiantes de sexto semestre se aprecian niveles más altos respecto a dominio de competencias docentes, en comparación con los niveles de dimensiones para la inclusión. Mientras que los estudiantes de la ENEE se ubican en nivel avanzado en competencias docentes y en intermedio en dominio de dimensiones inclusivas, los normalistas de la ENRE manifiestan niveles de logro sorpresivamente bajos, de acuerdo al avance en su carrera de docencia, pues en todos los casos se ubican en niveles de logro básico; tal vez en razón de mayor experiencia docente con prácticas de más de cuatro semanas

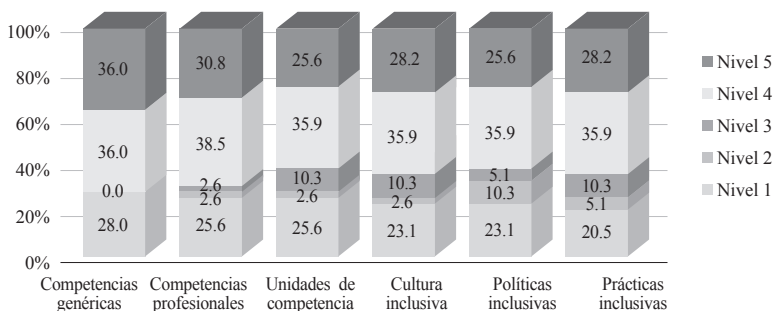
presenciales reconocen con mayor sinceridad su grado de apropiación del perfil de egreso y los retos que enfrentan para atender a la diversidad desde la inclusión.

Finalmente, los normalistas de octavo semestre en ambas instituciones tienen una percepción propia de su formación con puntajes promedio en el nivel de intermedio, tanto en competencias docentes como en dimensiones de inclusión, con base en su experiencia de prácticas profesionales presenciales de más de 28 semanas.

Figura 5. Distribución porcentual de normalistas en niveles de logro por subcategorías



Distribución de normalistas por niveles de logro, ENEE



Distribución de normalistas por niveles de logro, ENRE

Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del software SPSS versión 28.1.

En la Figura 5 se puede apreciar información más específica que la analizada en el párrafo anterior. En esta resulta interesante la descripción por niveles: básico, suficiente, intermedio, avanzado y experto. De esta manera se distingue que en todas las subcategorías, tanto de competencias como de dimensiones inclusivas, en la ENEE hay un considerable porcentaje entre 13% y 15% que se ubican a sí mismos en el nivel más bajo, más preocupante aun en los estudiantes de la ENRE que se posicionan entre un 20%, 28% en el nivel más bajo.

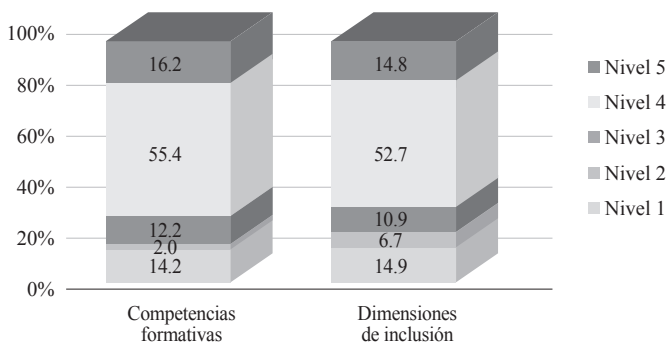
Por el contrario, hay aproximadamente una cuarta parte de estudiantes que se percibe en el nivel de expertos, la cual es ligeramente mayor en los normalistas de la ENRE. Cuando esa información se promedia para obtener perfiles grupales, da como resultado una media de avanzado correspondiente al cuarto nivel de logro, ya que prácticamente el 50% de la ENEE se autopercibe en ese nivel, mientras que en la ENRE es en promedio el 36% que se ubica en avanzado.

Sin embargo, lo interesante de la gráfica es precisamente la parte de normalistas que se ubican en nivel uno y dos, representando entre la sexta y la cuarta parte de la población, puesto que ese referente sirve de base para la toma de decisiones en torno a la formación inicial de docentes inclusivos. Ahí estriban los retos para emprender acciones de mejora, dado que, de manera preliminar, se supondría que los niveles más bajos corresponderían a los alumnos de los semestres inferiores. Sin embargo, en la Figura 4 se deja ver que los de segundo y cuarto semestre son los que se perciben a sí mismos en los niveles más altos, por lo que resultará muy útil para una mejor comprensión del proceso de formación de profesores el análisis cualitativo de las interrogantes abiertas de la encuesta y de la información obtenida en los grupos focales.

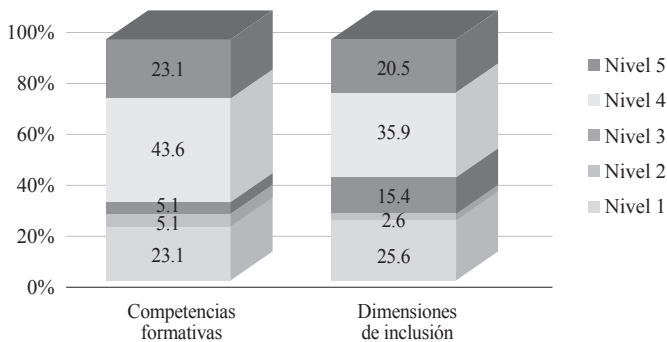
Cuando se observan agrupadas las subcategorías de las variables de competencias docentes y dimensiones de la inclusión, se aprecia en la Figura 6 que existe una correlación paralela en cuanto a la percepción que los estudiantes tienen sobre el nivel de dominio y logro en cada una de las dos variables. Nuevamente se advierte en la ENEE cerca del 15% y a la ENRE con 25% en el nivel más bajo, parecido porcentualmente al nivel cinco. Se observa también que más de

la mitad de la población estudiada en la ENEE se ubica en el nivel avanzado de logro, mientras que en la ENRE está entre 35% y 43% de nivel avanzado.

Figura 6. Distribución porcentual de normalistas en niveles de logro por variables



Comparativo de variables, ENEE



Comparativo de variables, ENRE

Nota. Elaboración propia a partir de la base de datos del software SPSS versión 28.1.

Profundizar en el análisis de los datos cuantitativos que nos dejan ver las gráficas anteriores requiere de mayor exploración cualitativa para interpretar las concepciones, percepciones y creencias de los estudiantes de docencia, a fin de contar con sus explicaciones en torno a su formación, sus competencias para diagnosticar, planear y operar procesos de inclusión educativa, además de explorar sus saberes sobre los fundamentos y dimensiones de la inclusión. Por ello, los hallazgos a través de preguntas abiertas caracterizan de mejor manera lo que las dos instituciones estudiadas están haciendo en cuanto a la formación de docentes.

Indagar con cuestionamientos abiertos ayuda a entender las formas de pensar y de actuar de los normalistas, aunque se requiere filtrar adecuadamente las respuestas útiles, pues muchas de ellas son ambiguas o están fuera de tema; aun así, cuando cuestionas el nivel de competencias que han adquirido hasta el momento para realizar intervención educativa donde exista diversidad tangible en el aula por cuestiones de discapacidad u otras condiciones, se encuentra que los normalistas de segundo y cuarto semestre se consideran a sí mismos más preparados que los de sexto u octavo. Los entrevistados de estos semestres consideran que su competencialidad tiene un nivel entre óptimo y experto. En general, la siguiente idea resume de alguna manera sus comentarios: “Utilizo metodologías pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje de los alumnos en los diferentes campos, áreas y ámbitos que propone el currículum, considerando los contextos y su desarrollo”, “Considero que puedo atender minimizando las barreras para la participación de los alumnos con los que interactúe, y fomentar estrategias que promuevan una inclusión del alumno”, “Las necesarias para detectar las barreras que enfrentan los alumnos y crear las estrategias y los ajustes que se requieren para elaborar un enfoque inclusivo donde todo tipo de educando pueda acceder independientemente de sus características individuales”. Sin embargo, se aprecia en las respuestas falta de sinceridad, pues con el avance formativo que han tenido –el segundo y cuarto semestres han realizado muy pocos procesos de práctica profesional– los acercamientos a las escuelas de práctica han sido muy pocos. Los de

segundo semestre se han acercado en dos o tres ocasiones a observar el contexto escolar y áulico, pero no llevan a cabo intervención, mientras que los de cuarto semestre han efectuado visitas de prácticas durante un máximo de 15 días.

Por su parte, también se encuentran respuestas más centradas en la realidad en relación con la formación que pueden tener de inicio o media carrera: “En el nivel que me encuentro de mi carrera en lo personal necesito de mayor práctica y conocimiento para poder ser parte de una intervención con alguna discapacidad”, “Opino que en los primeros semestres, de manera teórica, se aprende lo necesario, pero dada la mínima práctica que hemos recibido, no me siento completamente competente”, “En el nivel que me encuentro de mi carrera en lo personal necesito de mayor práctica y conocimiento para poder ser parte de una intervención con alguna discapacidad”, “Aún siento que estoy en desarrollo en ese aspecto”, “Siento que necesito conocer más y que aún no estoy lista, pero no significa que no tengo ningún conocimiento”. Esto es más coherente con lo que corresponde al dominio de competencias genéricas y profesionales de un estudiante en su primer o segundo año de formación docente. Los últimos comentarios son más realistas y dan una mejor idea de los aspectos en los que la escuela normal debe mejorar la formación.

Los normalistas de sexto semestre responden en su mayoría encontrarse en niveles “buenos”, “medios” o “bajos” para planear y realizar procesos de intervención educativa inclusiva. Sus respuestas en general son más coherentes y situadas en el contexto donde han realizado prácticas docentes presenciales aproximadamente de 20 días, más otros 35 días de prácticas a distancia de manera virtual. No se aprecian en sus respuestas actitudes triunfalistas o de expertos; en esta parte existen coincidencias de los estudiantes sobre su formación profesional, con aspectos aún por aprender. Algunas respuestas como las siguientes lo confirman: “Considero que estoy capacitada para detectar y minimizar en la medida de lo posible las BAP, así como realizar el análisis a las diversas situaciones para lograr una intervención inclusiva”, “Considero que aún me falta esa parte de poner en práctica mis competencias de manera externa”, “Considero que tengo

las competencias básicas en algunas áreas como en el trato y acompañamiento con los actores educativos”, “Creo que los conocimientos que la escuela normal me ha permitido alcanzar me permiten conocer el apoyo que un alumno con o sin discapacidad necesita. El poder atender a la diversidad en las prácticas me ha dado la oportunidad de conocer más cosas; sin embargo, me hace falta mucha experiencia propia para perder el miedo”. Dichas opiniones reflejan mayor posicionamiento y reconocimiento sobre lo que saben y lo que les falta por aprender cuando prácticamente han cursado el 75% de la carrera. Esta percepción general permite que la escuela normal aproveche la información para hacer hincapié en los ajustes razonables que debe realizar para atender las áreas de oportunidad que los normalistas expresan.

Los estudiantes de octavo semestre, hacia el final de su carrera, muestran mejor dominio competencial, con elementos más conceptuales en sus discursos y con mayor vinculación hacia la práctica en condiciones reales de servicio en educación básica. Hacen evidente la conexión entre la formación teórica y la práctica; argumentan sus opiniones de acuerdo a la experiencia que acumula de manera no consecutiva más de 150 días de trabajo docente presencial y otros 40 días de manera virtual. Sus percepciones sobre saberes y competencias adquiridas reflejan mayor actitud profesional: “Considero que hasta ahora sé muchas cosas que no sabía antes y estoy segura de que puedo a este grado ya ayudar y sé la forma de cómo ayudar a un niño con alguna discapacidad para que adquiera aprendizaje”, “Creo que es un muy buen nivel como para ser capaz de defender la carrera que llevo hasta el momento”, “Pues vemos la diversidad de los alumnos en las aulas y es como se busca el área de oportunidad para poder trabajar con todos en conjunto”, “Se han alcanzado muchas competencias a lo largo de los semestres, que nos permiten dar una mejor atención, minimizando las barreras para el aprendizaje y la participación, como también trabajar de manera autónoma investigando métodos o actividades que nos ayuden a fomentar la inclusión y participación de todos, pero nos falta mucho más por aprender para ser competentes con solvencia profesional”, “Las competencias necesarias se encuentran

en la práctica, se puede decir que las competencias que he adquirido es tener en cuenta las estrategias necesarias para un aula inclusivo, y fomentar con ello aprendizajes que sean significativos para los alumnos”. A pesar de ser estudiantes a punto de graduarse, reflejan áreas de oportunidad en su formación y reconocen que les falta aprender para una atención a la diversidad de manera integral, donde el enfoque inclusivo permita que todos aprendan juntos; reconocen fortalezas para aplicar algunas herramientas para favorecer la inclusión, como el DUA.

Conclusiones

En general se aprecia en las construcciones simbólicas¹ que los normalistas tienen que se ha avanzado en la formación de docentes inclusivos; particularmente la Licenciatura de Inclusión Educativa va construyendo una identidad propia como profesionales de apoyo a la inclusión. Se visualiza la resignificación de la función de la educación especial y se observa la transformación necesaria que deben realizar los diversos protagonistas en las prácticas educativas para modificar los roles tanto en el aula ordinaria como en los servicios de la USAER y de los CAM, a fin de garantizar la inclusión educativa.

Desde sus prácticas profesionales como servicio social de su carrera de docencia, las nuevas generaciones de profesores inclusivos han comenzado a modificar las dinámicas para atender a la diversidad en los centros educativos de educación básica. La intervención de los practicantes en contextos reales va movilizándolo las formas de actuar y de pensar para aprender en el servicio, lo que posibilita la

¹ La construcción simbólica tiene una acepción parecida al concepto *representaciones sociales*, puesto que guían a los individuos hacia una acción compartida, socialmente construida, y por medio de la cual se percibe una realidad en común, pero la diferencia frente a la construcción simbólica es que las representaciones configuran explicaciones de cómo se autopercibe un grupo social; en cambio, la construcción simbólica está centrada en la significación que el grupo da a determinadas creencias y prácticas propias. Con este concepto se trata de captar la configuración del universo simbólico posibilitador de la tradicionalidad.

apropiación de los postulados internacionales que la UNESCO impulsa para la Educación Para Todos con apego a la inclusión, en correspondencia con el objetivo 4 de desarrollo sostenible que contempla la agenda 2030.

Realizar investigación sobre las formas de pensar y de actuar de quienes se encuentran en formación en carreras de docencia que servirán de asesores y acompañantes en los procesos ordinarios en las instituciones educativas de nivel básico atendiendo a la niñez y adolescencia desde los primeros años de vida hasta culminar la educación secundaria resulta relevante porque permite objetivar parte de la construcción simbólica que los normalistas tienen durante sus diferentes trayectos formativos. Además posibilita detectar que en los primeros semestres los normalistas manifiestan buena actitud vocacional pero carente aún de fundamentos teórico-metodológicos como parte de su proceso de formación docente, mientras que los de último semestre reflejan mayor apropiación de las competencias profesionales y genéricas, así como de los saberes sobre la inclusión educativa y sus dimensiones; revelan mayor conciencia de la responsabilidad del sistema educativo para atender a la diversidad en las aulas, en congruencia con la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva de la Nueva Escuela Mexicana.

Lo preocupante es que en el rediseño de planes de estudio 2022 se ofertan tanto la Licenciatura en Inclusión Educativa como la Licenciatura en Educación Especial, lo cual genera confusiones en el profesorado en servicio, pues creen que particularmente la inclusión educativa fracasó y por lo tanto la educación especial seguirá atendiendo de manera individualizada con alto grado de segregación, a pesar de que solo 13 escuelas normales regresaron a la Licenciatura en Educación Especial. En ambas escuelas objeto de estudio de la investigación se elige dejar de ofertar la Licenciatura en Inclusión Educativa sin suficiente información para justificar tal toma de decisiones, con el inconveniente adicional de diseñar una parte del currículo como competencia de la entidad o institución, sin tener suficientemente habilitación a los docentes en fundamentos para diseñar un currículo que les permita asumirse como diseñadores curriculares

que den sustento a la necesidad de formar profesionales en tal o cual sentido, que proporcione los fundamentos teóricos, pedagógicos y disciplinares que articulen coherentemente una plataforma educativa congruente con el perfil de egreso deseado.

Vale con ello una crítica al sistema educativo que administra y regula la formación docente a nivel nacional, porque al parecer se han dejado de lado consideraciones importantes que se discuten desde los foros mundiales de educación, que dan sentido a las políticas educativas de cada nación, por atender otros aspectos de carácter político con democracias endebles, donde no es recomendable tomar las decisiones por mayoría de votos, cuando se requiere debate académico y discusiones consensadas críticamente para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional con la asesoría de expertos académicos en las áreas de currículo, pedagogía, psicología, filosofía, neurociencia, entre otras disciplinas que deben apoyar la constitución de los modelos educativos.

Referencias

- Achilli, E. (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor. <https://isfdarienti-ers.infed.edu.ar/sitio/biblioteca-virtual/upload/Investigacion%20y%20Formacion%20Docente%20-%20copia.pdf>
- Aguilar, L. (1999). La teoría de la justicia de Michael Walzer frente a los retos del pluralismo y la igualdad educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 29(4), 133-150. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27029404.pdf>
- Calvo, G. (2003). La escuela y la formación de competencias sociales: Un camino para la paz. *Educación y educadores*, (6), 69-90. Universidad de La Sabana. <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/525>
- Calvo, G. (2007). La pregunta por la profesionalidad del docente. *Revista Javeriana*, (733), 26-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2258554>

- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 78-94. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art4.pdf>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. Teacher training for inclusive education. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/525>
- Cortés, M. e Iglesias, M. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Universidad Autónoma del Carmen. https://www.unacar.mx/contenido/gaceta/ediciones/metodologia_investigacion.pdf
- Di Marco-Morales, R. (2015). En busca del origen del conocimiento: El dilema de la realidad. *Revista Praxis*, 11(1), 150-162. <https://doi.org/10.21676/23897856.1561>
- Durán, David y Giné, Climent (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2) 153-170, ISSN 0718 7378. Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile, en colaboración con RINACE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IIEP-UNESCO). (2019). *Inclusión y equidad educativa. Documento de eje*. SITEAL. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_inclusion_y_equidad_20190525.pdf
- Lombardi, G. y Abrile, M. de (2009). La formación docente como sistema: De la formación inicial al desarrollo profesional. En C. Vélaz y D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 59-66). OEI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674194>
- Martínez, J. (1991). Trabajadores de la enseñanza, currículum y reforma: Entre la autonomía y la proletarización. *Revista Investigación en la Escuela*, (13), 9-21. <http://hdl.handle.net/11441/59362>

- Ortiz, M., Siqueiros, M. y Álvarez, L. (2021). Competencias docentes para la autonomía curricular: Una llave hacia la libertad con compromisos. *IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 4(4), 1-13. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1529-616-Ponencia-doc-.pdf>
- Parra, M., Pérez, Y., Torrejón, M. y Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(1), 77-87. <https://www.redalyc.org/pdf/802/80212393005.pdf>
- Rodríguez, L. (2003). Producción y transmisión del conocimiento en Freire. En CLACSO, *Lecciones de Paulo Freire, cruzando fronteras: Experiencias que se completan*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720084839/4rodriguez.pdf>
- Scioscioli, S. (2016). El derecho a la educación como derecho fundamental y sus alcances en el derecho internacional de los derechos humanos. *Journal of Supranational Policies of Education*, (2), 6-24. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/667161/JOSPOE_2_3.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019a). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Acuerdo Educativo Nacional*. SEP. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019b). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales. Acuerdo Educativo Nacional*. <http://gaceta.diputados.gob.mx/Gaceta/64/2019/nov/MejEscNormales.pdf>
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, 10(33), 269-273. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000200009&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Terigi, F., Perazza, R. y Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content>

/uploads/2022/01/segmentacion-urbana-y-educacion-en-america-latina.pdf

- Vaillant, D. (2009). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En C. Vélaz y D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 29-38). OEI. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=674194>
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: Dilemas centrales y perspectivas. *Revista española de educación comparada*, (22), 185-206. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/9329/8889>

Capítulo 1.2

Formación de Docentes Inclusivos para Atender a la Diversidad en un Centro Regional de Educación Normal del Noroeste de México

Marco Antonio Gamboa Robles*
María Julieta Maldonado Figueroa**
Ma. Alejandrina Morales Gatica***

Resumen

El presente estudio indagatorio tiene por objetivo evaluar la formación docente inclusiva para atender a la diversidad en el alumnado de la Licenciatura en Educación Primaria en el contexto de institución de formación inicial con 114 docentes en el estado de Sonora. Conforme a la metodología de los métodos mixtos secuenciales interpretativos derivados del objetivo, se privilegió la perspectiva cuantitativa, adaptando la escala estilo Likert según el requerimiento del estudio. En la etapa cualitativa se aplicó entrevista semiestructurada que dio seguimiento a las aportaciones de los participantes en la investigación. Los resultados apuntan a la satisfacción de los normalistas con respecto a su formación inicial docente; sin embargo, señalan que si tuvieran en la diversidad del alumnado en condición de discapacidad visual (DV) y discapacidad auditiva (DA), ellos mismos se constituirían en una barrera para el aprendizaje y la participación (BAP) al no contar en su malla curricular con cursos de lengua de señas mexicanas (LSM) y sistema Braille, por lo que se concluye hacer hincapié en los procesos de formación continua para atender a la diversidad y se propuso a los

* Escuela Normal Estatal de Especialización. <https://orcid.org/0000-0002-9568-7671>

** Escuela Normal Estatal de Especialización. <https://orcid.org/0000-0002-0436-8625>

*** Secretaría de Educación de Tamaulipas. <https://orcid.org/0009-0006-9315-3074>

formuladores de políticas públicas y equipo de codiseño de planes de estudio 2022 incluir dichos cursos en la malla curricular en todas las licenciaturas de formación inicial docente.

Palabras clave: formación docente, docentes inclusivos, atención a la diversidad.

Introducción

Hablar de docentes inclusivos remite sin duda la mirada a la cosmovisión del nivel macropolítico de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que, al respecto de la formación docente inclusiva para la atención a la diversidad, señala:

Un aspecto destacado de la educación inclusiva es garantizar que todos los docentes estén preparados para enseñar a todos los alumnos. La inclusión solo será posible si los docentes son agentes de cambio capacitados y cuentan con los valores, conocimientos y actitudes necesarios para que todos los alumnos tengan éxito. Pese a sus diferencias en las normas y calificaciones del personal docente, los sistemas educativos cada vez se centran más en identificar obstáculos para el aprendizaje en lugar de problemas con los alumnos. Para que este cambio sea definitivo, los sistemas educativos deben propiciar oportunidades de formación de docentes y aprendizaje profesional que disipen la concepción arraigada de que algunos alumnos presentan carencias, son incapaces de aprender o son incompetentes. (UNESCO, 2020, p. 1)

Por lo anteriormente citado, la UNESCO precisa que en la formación docente inclusiva para atender a la diversidad es necesario compartir referentes actitudinales, teóricos, prácticos, encaminados a fortalecer el derecho de la educación para todos. Por consiguiente, educar en la heterogeneidad es tarea acotada para los sistemas educativos de los Estados miembros de la Organización de las Naciones

Unidas (ONU), las que señalan conjuntamente con la Unión Europea los valores fundamentales y las áreas de competencia para la educación inclusiva.

Tabla 1. Valores fundamentales y áreas de competencia de la enseñanza inclusiva

Valores fundamentales	Áreas de competencia	
Apoyar a todos los alumnos	Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional para todos	Adoptar enfoques de enseñanza eficaces en clases heterogéneas, basados en el entendimiento de una gama de procesos de aprendizaje y cómo apoyarlos
Trabajar con otros	Trabajar con los padres y las familias para involucrarlos en el aprendizaje de forma eficaz	Trabajar con otros profesionales de la educación, incluida la colaboración con otros docentes
Valorar la diversidad de los alumnos	Comprender el significado de educación inclusiva (por ejemplo, que se basa en la creencia en la igualdad, los derechos humanos y la democracia para todos)	Respetar, valorar y considerar la diversidad de los alumnos como algo valioso
Comprometerse con el desarrollo profesional	Ser profesionales reflexivos (es decir, autoevaluarse de forma sistemática)	Considerar la formación inicial de docentes como la base para el aprendizaje profesional continuo

Nota. Adaptado de Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa (2014, pp. 12-14).

Concerniente a los estados del conocimiento del objeto de estudio, se encuentra el proceso indagatorio de Flores et al. (2017) de tipo descriptivo con el propósito de identificar las prácticas inclusivas de docentes que forman docentes en una escuela normal en México, con la participación de ocho docentes investigadores de educación normal y 247 estudiantes. Se empleó el instrumento de la Guía de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (formatos de observación y estudiantes), el Cuestionario de Estrategias para Favorecer el Aprendizaje y se hicieron entrevistas semiestructuradas.

Los resultados sugieren que, aunque la percepción general es que el profesorado participante tiene altas prácticas inclusivas, precisa mayores apoyos en las condiciones físicas del aula, metodología y relación maestro-alumno; asimismo, se identificó la necesidad de un plan de actualización docente que enriquezca conceptualmente al profesorado y propicie la implementación de la educación inclusiva dentro de la normal.

Igualmente, en la reflexión teórico-metodológica con respecto al objeto de estudio, Rodríguez (2019) señala que las competencias actuales que se requieren en la formación pedagógica del profesorado para la inclusión deben orientarse para:

- Ampliar sus habilidades para dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado.
- Diversificar sus métodos de enseñanza y evaluación porque se reconoce que la diversidad es una característica de todo grupo escolar y social; porque cada persona es única y requiere de atención específica para asegurar sus aprendizajes.
- Incorporar la pedagogía inclusiva creando ambientes para el aprendizaje con oportunidades disponibles para cada estudiante, a fin de aumentar su participación. El énfasis de la enseñanza es partir de lo que cada niño puede hacer y no de lo que no puede hacer, creyendo que cada niño puede avanzar en su propio aprendizaje. (Florian, 2011, como se cita en Rodríguez, 2019, p. 219)

En lo referente a la formación inicial de docentes para la atención a la diversidad en contextos inclusivos, Paz (2017) contribuye al estado del conocimiento con un estudio de tipo investigación-acción con estudiantes en formación de educación básica, implementando un modelo de formación inicial docente inclusiva para la atención a la diversidad. En sus “resultados de la implementación del plan de acción, los participantes manifestaron haber incrementado las competencias vinculadas con la atención a la diversidad en contextos inclusivos” (p. 32).

Como se observa en las investigaciones antecesoras a la presente, la primera se centra en las percepciones del proceso de formación inicial docente de los formadores de formandos, de los alumnos, con respecto a la inclusividad; la segunda es una reflexión teórica sobre los procesos de formación inicial docente inclusiva y las tareas acotadas tendientes a la atención a la diversidad; la tercera señala un plan de intervención para la formación inicial docente en atención a la diversidad en contextos inclusivos.

Por lo anterior, se indica que la presente investigación contribuye a la línea de investigación y aplicación del conocimiento de equidad e inclusión al evaluar, desde la perspectiva del estudiantado de la Licenciatura en Educación Primaria, la política de inclusividad para atender a la diversidad en las aulas en la educación primaria. En este sentido, surge la importancia de que las escuelas normales en Sonora contemplen en su malla curricular el enfoque de atención a la diversidad en la formación inicial del futuro profesional de la educación.

Planteamiento del Problema

De acuerdo a la visión 2050 de la UNESCO (2020), es fundamental asumir a la educación como un bien común de la humanidad; de ahí la urgencia de los organismos internacionales de retomar el objetivo 4 del desarrollo sostenible: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (p. 20).

El documento antes citado retoma las metas, en específico del objeto de estudio, de la formación inicial docente en la política de inclusividad, plasmada en la meta 4c:

De aquí a 2030, aumentar sustancialmente la oferta de maestros calificados, entre otras cosas mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo. (UNESCO, 2015, como se cita en UNESCO, 2020, p. 21)

En este orden de ideas, se destaca la directriz de la UNESCO (2021) concerniente a la formación docente inclusiva:

Comprenderse según nuevos retos de trabajo en función de las necesidades educativas de cada uno de los estudiantes, considerando sus condiciones sociales, interculturales y personales. Las necesidades educativas no son etiquetadas en ningún momento por el docente, pero son atendidas con diferentes acciones. La educación inclusiva se da en un ambiente de calidez para los docentes, estudiantes y familias, busca lograr en todos los estudiantes su presencia, participación y éxito académico en los diferentes niveles educativos y en los diferentes contextos de estudio. (Paz, 2017, como se cita en UNESCO, 2021, p. 5)

Por consiguiente, en materia de formación docente en la política de inclusividad, la ONU, la OCDE y la UNESCO solicitan a sus países miembros en los resolutivos de las diversas convenciones celebradas para orientar la malla curricular de los planes de estudio transitar desde el enfoque de la educación especial, dejando atrás los estigmas, las etiquetas privativas del enfoque médico rehabilitador donde se concibe la atención especializada en aulas por separado, restando la oportunidad de crecer con los pares y la interacción dialógica de alteridad, sintiéndose participe de los procesos de aprendizaje que, inminentemente, impulsan la inclusión.

Justificación

Si bien se reconoce en el contexto internacional que México realiza esfuerzos a través de los planes de estudio de educación normal, en fecha reciente la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) publicó en su página web las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación y orientaciones para organizar el proceso de titulación, ya que la primera cohorte generacional de dicho plan de estudios culmina sus estudios de formación docente en el ciclo escolar 2021-2022, semestre B (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

Sin embargo, desde el posicionamiento de la teoría y evaluación curricular que subyace a los planes de estudio de Licenciatura en Educación Primaria y Licenciatura en Inclusión Educativa 2018, hasta el momento estos no han sido evaluados en la región norte de México, por lo que no se cuenta con evidencia empírica que sienta un precedente diagnóstico o un análisis de fortalezas y áreas de oportunidad para orientar el nuevo diseño curricular del subsecuente plan de estudios 2022 (SEP, 2018).

Respecto a la matriz de indicadores por resultados (MIR), que alimenta las metas e indicadores del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, Plan Sectorial de Desarrollo 2020-2024, no se ha presentado evaluación curricular que valore el plan de estudios 2018 en la Licenciatura en Educación Primaria (Presidencia de la República, 2019; Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021b; SEP, 2020).

A raíz de tales sucesos que inciden en un deficiente enfoque de atención a la diversidad, reflejados en las mallas curriculares de la disciplina de la docencia, resulta imperativo realizar un estudio investigativo que aporte diversas alternativas profesionales con enfoque inclusivo, tal como lo refiere el codiseño de flexibilidad curricular en el que reconsidere los cursos que se requieren en la formación inicial del normalista. Con fundamento en lo antes citado, el presente estudio se plantea el objetivo general de investigación que a continuación se registra.

Objetivo General

Evaluar la formación docente para la implementación de la política inclusiva en el alumnado de la Licenciatura en Educación Primaria en el Centro Regional de Educación Normal en la Región Noroeste de México.

Derivado de dicho objetivo, el presente estudio se plantea, conforme a la metodología de los métodos mixtos secuenciales interpretativos de Creswell y Guetterman (2019), la siguiente hipótesis de tipo alternativo:

Hipótesis

La evaluación del plan y programa de estudio que fundamentan la formación docente inclusiva en la Licenciatura en Educación Primaria se relacionan positivamente con la atención a la diversidad en el Centro Regional de Educación Normal en la región noroeste de México.

De la hipótesis se derivan la variable independiente –formación inicial docente– y la variable dependiente –política inclusiva–. Según Creswell y Guetterman (2019), “la variable es un símbolo al que se le asignan valores o números” (p. 51). Estos autores las clasifican en independientes y dependientes.

Marco Teórico

En el *continuum* de la armonización de las políticas públicas, en México es privativo el derecho a la educación sin distinción de etnia, religión, discapacidad. Al respecto, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos señala:

Artículo 3o. Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado –Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios– impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria,

media superior y superior. (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021a, p. 5)

En el mismo documento se indica el carácter inclusivo de la educación en México y el fortalecimiento de las escuelas normales para garantizar formación docente al profesorado de educación básica con perspectiva de género y atención a la diversidad.

Al referirse a la formación de docentes en escuelas normales, la Ley General de Educación Superior establece en el artículo 31, fracción I:

Formar de manera integral profesionales de la educación básica en los niveles de licenciatura comprometidos con su comunidad y con responsabilidad social para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa, inclusiva y democrática. (SEP, 2021, p. 19)

Antes de enfatizar la educación como derecho, vale la pena reflexionar sobre la inclusión como derecho humano, pues la inclusión social asegura que todas las personas sin distinción puedan ejercer sus derechos y garantías, aprovechar sus habilidades y beneficiarse de las oportunidades que se encuentran en su entorno. Por ello, todos los esfuerzos mundiales se han encaminado desde hace muchos años a la exigencia de la no segregación humana por ningún motivo y al fortalecimiento de la inclusión social; sin embargo, hay muchas acciones legales y civiles que deben realizarse para vigilar que este derecho se cumpla a cabalidad.

Al respecto, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea principios y orientaciones pedagógicas para cumplir el derecho a la educación, que “tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (SEP, 2019b, p. 3).

De la misma manera, en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI) se propone que con la implementación de diversas prácticas educativas adecuadas se puede conducir a un nuevo paradigma

que se oriente principalmente a asegurar el derecho al acceso a la educación, incluyendo a todos de forma equitativa, pero atendiendo a las características propias de cada individuo, lo que favorece la escuela para todos:

El desarrollo de la ENEI encuentra puntos de referencia para el diseño, elaboración, seguimiento y evaluación de las acciones del Estado en materia de educación inclusiva y contribuir con ello a garantizar el derecho a la educación de todas las personas. (SEP, 2019a, p. 74)

Hablar de educación inclusiva parece redundante, pues está relacionado directamente con el logro de la educación de calidad. Ahí radica lo que es sin duda parte de un derecho humano y no un capricho por moda. Por ello hay que asumir que la educación como fin es inclusiva o no es educación a plenitud, a pesar de lo cual tiene sentido hablar de inclusión educativa, porque como proceso es válido, dado que ciertamente sigue habiendo segregación en ese rubro y habrá que coordinar esfuerzos comunes para asumir la inclusión educativa como *tarea de todos*. Así, al hablar del derecho humano a la educación, Black-Hawkins (2017, como se cita en Martínez, 2021), afirma:

La educación inclusiva se ha preocupado más de los procesos amplios políticos, sociales y culturales que en modelar los sistemas educativos, con el fin de hacer una provisión para que todas las personas se eduquen juntas. Esta idea nos remite a analizar cómo las políticas de los organismos internacionales en materia de inclusión educativa están dirigiendo la ortodoxia política a nivel mundial. (p. 95)

Consecuentemente al enfoque inclusivo que refieren las investigaciones de dicho autor, el cual se trata no sólo del aprendizaje en la construcción del contenido de forma individual, sino también de forma social, interactiva, colaborativa y en contexto afectivo. Este

modelo educativo tiene como bases o referentes los enfoques constructivista y sociocultural, que, como bien se sabe, tratan de construir significados a través de un proceso activo, mezclando los contenidos con las experiencias vividas del individuo. Por lo tanto, la educación pudiera dar respuesta a las necesidades de los estudiantes y la sociedad, cambiando las prácticas docentes actuales, pasando de aquella centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje, lo que quiere decir que en este modelo es el estudiante quien ocupa el lugar central del proceso; todo va a girar en torno a la forma de conseguir el aprendizaje y no sobre cómo enseña el profesor.

Se deja de lado la idea de que el docente es el portador de los conocimientos y quien los transmite a los alumnos durante las clases. El aprendizaje se da con el apoyo y mediación del maestro, quien es la guía para llevar al alumno a que reflexione y accione en los contenidos con actividades significativas que van construyendo mediante la utilización de estrategias y herramientas basadas en pedagogías activas; también favorece el trabajo dentro y fuera del aula, y traslada los conocimientos a otras situaciones. De este modo integra mejor la teoría con la práctica, aprendiendo en la resolución de problemas, la realización de proyectos y la operación de prácticas.

El proceso centrado en el aprendizaje lógicamente tiene como prioridad el aprendizaje del alumno; es una cooperación entre el profesor como mediador y el alumno como constructor. El estudiante va definiendo la ruta mediante su participación activa. Díaz-Barriga (2011) propone que el aprendizaje escolar tenga un fundamento real en la experiencia del alumno. De esta manera destaca la importancia de trabajar desde aquello que tiene significado para el alumno, lo que hoy denominaríamos un enfoque centrado en el aprendizaje (p. 17).

Esto implica que una propuesta educativa que integre una perspectiva metacurricular fomentará aprender a aprender significativamente; por consiguiente, corresponderá a un enfoque de currículo centrado en el alumno, no sólo en la disciplina. Esta noción de currículo centrado en el alumno o centrado en el aprendizaje aparece como una constante en los modelos curriculares de la década de los noventa (Díaz-Barriga, 2005, p. 71).

En la formación de docentes, en el nuevo modelo educativo es imprescindible que todo egresado de cualquier carrera de docencia cuente con las competencias relativas a promover procesos centrados en el aprendizaje. Por ello, la Dirección General para Profesionales de la Educación, a partir de los planes de estudio en algunas licenciaturas de 2012, lo incluía explícitamente, pero es en el rediseño de 2018 donde hace evidente en todos los planes de estudio de formación docente en escuelas normales el enfoque centrado en el aprendizaje. Particularmente en la Licenciatura en Inclusión Educativa, SEP (2018) enuncia:

El enfoque centrado en el aprendizaje implica un nuevo modo de pensar y desarrollar la formación y la práctica profesional que desarrolla un docente. Hace algunos años que se planteó la diferencia entre la enseñanza de contenidos curriculares que transmitían los maestros como parte de su actividad profesional y el aprendizaje que adquirirían los estudiantes a partir de una relación vertical y de enculturación institucional. El resultado de esta manera de realizar la docencia conduce a un aprendizaje memorístico con contenidos poco relevantes para la vida y la resolución de problemas reales.

En este sentido, el enfoque centrado en el aprendizaje reconoce la capacidad del sujeto de aprender a partir de sus experiencias y conocimientos previos, así como los que se le ofrecen por la vía institucional y por los medios tecnológicos. En consecuencia, el estudiante logra de manera efectiva el aprendizaje cuando lo que se le enseña se relaciona con situaciones de la vida real, de ahí que tenga que involucrarse plenamente en el diseño de la estrategia de aprendizaje, por lo que se requiere buscar formas diferenciadas de trabajo orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo, y el uso de estrategias de estudio que posibiliten su formación a lo largo de la vida. (p. 53)

En este enfoque centrado en el aprendizaje se otorga especial relevancia a las relaciones humanas que se desarrollan en los procesos colectivos y colaborativos de las prácticas áulicas, pues es a través del humanismo que se fortalecen los valores para la inclusión.

El humanismo se ha vuelto tan significativo que es parte esencial de la visión de la formación, como lo señalan los estudios de Beltrán y Cañizales (2021). Por todo lo anterior es que los modelos educativos más actuales se basan en el enfoque humanista, tanto que los aprendizajes clave marcados por la SEP mencionan entre sus fundamentos de los fines de la educación que la filosofía que orienta al Sistema Educativo Nacional (SEN) es la establecida en el artículo tercero constitucional, que instituye que la educación debe centrarse en el desarrollo armónico de los seres humanos y que se sustenta en el humanismo:

La educación tiene la finalidad de contribuir a desarrollar las facultades y el potencial de todas las personas, en lo cognitivo, físico, social y afectivo, en condiciones de igualdad; para que estas, a su vez, se realicen plenamente y participen activa, creativa y responsablemente en las tareas que nos conciernen como sociedad, en los planos local y global. (SEP, 2017, p. 25)

Es decir, al centrarse en estos valores humanistas, tiene una implicación de respeto y convivencia con la diversidad, sin hacer distinción, rechazo o discriminación. A partir de 2019, la visión de la NEM tiene una base filosófica que se apoya en los mismos fundamentos de los fines de la educación antes mencionados, por lo que la NEM contribuye al desarrollo integral de cada estudiante para que pueda progresar y ejercer de forma plena sus capacidades, promoviendo el respeto de todos los individuos en derecho, trato y oportunidades, incluyendo la dignidad y los derechos humanos.

El humanismo es una herramienta para el acercamiento y la forja de una visión compartida. Por ello, la NEM insta a que todo estudiante sea capaz de participar auténticamente en los diversos contextos en los que interactúa. Al mismo tiempo, las orientaciones educativas fortalecen el acercamiento de los alumnos a la realidad cotidiana para afrontar en lo colectivo los problemas que se viven en los diversos contextos del país.

La NEM no considera al estudiante como un sujeto aislado, sino como un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y derechos. Prevalecerán en su formación los valores basados en la integridad de las personas, la honestidad, el respeto a los individuos, la no violencia y la procuración del bien común. (SEP, 2019b, p. 7)

El profesor con enfoque humanista está inmerso en un rol activo receptivo entre los actores implicados en las prácticas educativas, adopta una actitud de comprensión al otro, se compromete con el proceso educativo, es creativo e innovador, establece una relación empática con el alumno, asume la docencia como situación potenciadora de una trama de intereses individuales y enmarcadas en líneas de sentido común que se comparten para construir aprendizajes significativos. Esto constituye una plataforma favorecedora para la educación inclusiva.

Ser un profesor inclusivo es una característica con la que debe formarse cualquier docente; no es una atribución que solamente debe ser para los profesionales en inclusión educativa o en educación especial. Claramente estos últimos tienen la función de brindar la asesoría y el acompañamiento pedagógico necesarios para afrontar las responsabilidades que conllevan la enseñanza y el aprendizaje para atender a la diversidad; sin embargo, la inclusión educativa es tarea de todos, recordando que la inclusión es una tarea que se logra en conjunto con los actores de la comunidad educativa. Al respecto, Durán y Giné (2011) entienden la educación inclusiva como un proceso de formación

en un sentido amplio; un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado. Se trata pues de un verdadero reto de formación del profesorado, no como tarea individual, sino como un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros y los sistemas educativos. (p. 156)

Es preciso que la formación del profesorado esté orientada a la inclusión para la atención a la diversidad, permitiendo desarrollar con mayor calidad la educación para todos, lo cual solo es posible realizando cambios desde el sistema educativo para mejorar la docencia y, por ende, los centros escolares. Dicha capacitación debe llevarse a cabo tanto en la vía de la formación inicial de los nuevos docentes como en la formación continua del profesorado en servicio.

La formación del profesorado para la diversidad será útil para desarrollar una educación de mayor calidad para todos si se configura como un aspecto del sistema educativo que ayuda al cambio de cultura profesional docente [...], en un contexto abierto a todos y orientado por valores inclusivos. No se trata pues de una formación individual para el desarrollo profesional aislado, sino más bien de una capacitación personal para participar de una actividad docente que permita el desarrollo profesional del profesorado y la mejora del centro. (Durán y Giné, 2011, p. 157)

Particularmente en México la formación inicial de docentes se realiza, en su mayor parte, en las escuelas normales, instituciones públicas conformadas en el propio Sistema Educativo Nacional desde políticas públicas enmarcadas en programas nacionales de educación. Sin embargo, aunque recientemente las carreras de docencia conciben en los perfiles de egreso del nuevo profesorado las competencias para atender a la diversidad con enfoque inclusivo, el problema de la formación de docentes no se resuelve solo con nuevos programas educativos, pues la composición competencial de los docentes de las escuelas normales sigue siendo muy controversial, por lo que se aprecian muchas prácticas y rituales tradicionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje para tal fin. Al respecto, Calvo (2015) afirma:

Sigue sin resolverse el problema de los formadores de formadores, en el entendido de que el futuro docente replica aquellos modelos pedagógicos y didácticos en los que fue formado. Si se quieren docentes formados para la inclusión educativa, deberían estar expuestos

a prácticas pedagógicas y didácticas que la potenciaran desde la formación inicial. (p. 7)

La formación inicial de docentes requiere de prácticas institucionales comprometidas con una misión compartida con la inclusión educativa:

La formación de maestros para la inclusión educativa exige que se enfatice en su compromiso social y que en su plan de estudios se incluyan las competencias ciudadanas. [...] hacer una apuesta interesante en cuanto a la formación de docentes, para que, en primer término, valga la pena destacar que la Educación Básica es un espacio de práctica al que acceden, por selección, un grupo de futuros formadores. (Calvo, 2009, p. 88)

Lo anterior se debe a que la misión inclusiva requiere colaboración y compromiso tanto de la institución educativa como de la comunidad.

Metodología

Este estudio emplea el paradigma mixto, en el tipo secuencial alcance descriptivo, siguiendo a Creswell y Guetterman (2019). Se inició con la etapa cuantitativa, toda vez que la muestra arroja datos significativos para continuar profundizando en el dicho de los partícipes en una etapa cualitativa, que permite realizar explicaciones teóricas.

En el manejo del tiempo es transversal, ya que se efectuó en el periodo comprendido de abril a septiembre de 2022. Concerniente a la composición de la muestra, es de tipo probabilístico y participó el alumnado del centro regional de formación docente en la entidad de Sonora. Se presenta en la Tabla 2.

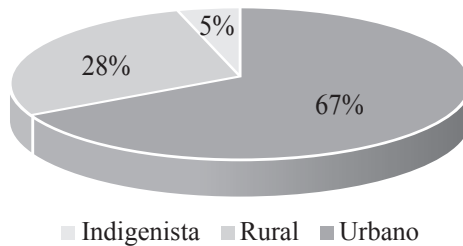
Como se observa en la Tabla 2, la muestra estuvo conformada por 114 alumnos, de los cuales 46 son hombres y 68 son mujeres. El contexto del estudiante se presenta en la figura 1.

Tabla 2. Composición de la muestra por semestre

Semestre	H	M	T
Segundo	7	25	32
Cuarto	7	24	31
Sexto	8	31	39
Octavo	1	11	12
TOTAL	46	68	114

Nota. Elaboración propia (2022).

Figura 1. Contexto del estudiante



Nota. Elaboración propia (2022).

La Figura 1 refiere que la muestra está conformada por sujetos que provienen del contexto urbano con el 67%, rural con el 28% e indígena con el 5%.

Concerniente al sustento teórico que subyace al instrumento de corte cuantitativo son los planes de estudio 2018, de la Licenciatura de Educación Primaria, SEP (2018), formando las categorías: competencias genéricas, competencias profesionales y unidades de competencia con 35 indicadores y una segunda sección de 35 indicadores sustentados en el *index for inclusion* de Booth y Ainscow (2015), en una adaptación de las dimensiones cultura inclusiva, política inclusiva y práctica inclusiva, por la variable política de inclusividad.

Dicho instrumento tuvo el formato de escala tipo Likert de cinco opciones: 1. totalmente en desacuerdo, 2. parcialmente en desacuerdo, 3. mínimamente de acuerdo, 4. parcialmente de acuerdo y 5. totalmente en acuerdo.

Para su validación en consistencia interna y de contenido, se sometió a juicio de expertos, mediante la técnica Delphi; participaron diez catedráticos de prestigio internacional con grado de doctorado, docentes investigadores y formadores de docentes que emitieron su aprobación de contenido. Respecto a la consistencia interna, se realizó un pilotaje donde participaron 100 alumnos de educación normal externos a la muestra del objeto de estudio; 45 de ellos son alumnos de la Licenciatura en Educación Física y 55 de la Licenciatura en Educación Secundaria. A partir del resultado se valida el instrumento con el software SPSS versión 28.1 con el Alpha de Cronbach, obteniendo un valor de 0.997, que, de acuerdo con Creswell y Guetterman, es una confiabilidad altamente significativa.

Una vez validado, se procedió a aplicarlo al alumnado de la institución formadora de docentes mediante la aplicación Google Forms. Los resultados se analizaron con el *software* SPSS versión 28.1, con medidas de tendencia central para cada una de las categorías y se combinaron variables para los constructos: formación inicial docente inclusiva y atención a la diversidad. Luego de focalizados los datos de mayor tendencia a revisar en un manejo que requería mayor información y profundidad de análisis de los partícipes, se aplicó el instrumento de la etapa cualitativa.

El segundo instrumento aplicado fue la entrevista semiestructurada, que versa sobre las preguntas de investigación para conocer las percepciones del alumnado respecto a su formación inicial docente en la política de inclusividad. El dicho de los estudiantes fue categorizado en arborescencias mediante el *software* Atlas.ti versión 22.

Los resultados se presentan a continuación.

Resultados

Como se señaló con antelación, los resultados se presentan en orden sucesivo según el tipo de metodología empleada, dando preeminencia a los surgidos de la etapa cuantitativa.

Tabla 3. Estadígrafos por la variable formación docente inclusiva

FDI_CREN N Válido	114
Media	4.3962
Mediana	4.6667
Moda	5.00
Desviación	1.29466
Varianza	1.676

Nota. Elaboración propia (2022). Procesamiento estadístico con el *software* SPSS versión 28.1.

Como se observa en la Tabla 3, en las medidas de tendencia central, la media en la variable de formación docente inclusiva, en los 114 alumnos con respuestas validadas, se promedió en 4.39; dicha variable se compone de las medias de tres factores: competencias genéricas (CG) de 4.25, competencias profesionales (CP) de 4.40 y unidades de competencia (UC) de 4.53, lo cual es indicativo de que los alumnos valoran positivamente la formación docente ofrecida por la escuela normal. Este dato es concurrente con la mediana, que alcanza un valor de 4.66; la moda se conserva en 5.0 para todas las categorías que integraron la variable; la desviación estándar y la varianza se posicionan en valores positivos, que refrendan la tendencia de las opiniones del alumnado conforme a su formación docente en el plan de estudios para la Licenciatura en Educación Primaria 2018 (SEP, 2018).

Asimismo, en la Tabla 4 se presentan los estadígrafos correspondientes a la variable política de inclusividad.

En la Tabla 4 se muestran las medidas de tendencia central y de dispersión obtenidas, tras el procesamiento del *software* SPSS versión 28.1, donde la media de la variable política de inclusividad se ubicó en 4.78, compuesta por las categorías cultura inclusiva (CI), con 4.59; política inclusiva (PI), con 4.81; y desarrollo de prácticas inclusivas (DPI), con 4.94. Por ende, se reafirma el supuesto de que los formandos sienten haber adquirido durante su formación inicial docente los elementos necesarios para implementar en sus prácticas educativas la política de inclusividad. En la mediana, los valores se

reflejan de la siguiente forma: en CI: 4.80, en PI: 4.88 y en DPI: 5.00. La moda se conserva en las tres categorías en 5.0, mientras que la desviación estándar y la varianza se encuentran en valores positivos.

Tabla 4. Estadígrafos por la variable política de inclusividad

PINC_CREN N Válido	114
Media	4.7896
Mediana	4.8667
Moda	5.00
Desviación	4.20501
Varianza	17.682

Nota. Elaboración propia (2022). Procesamiento estadístico con el *software* SPSS versión 28.1.

Tabla 5. Correlación bivariada por formación inicial docente y política de inclusividad

Correlaciones			
		FDI_CREN	PIC_CREN
FDI_CREN	Correlación de Pearson	1	.765**
	Sig. (bilateral)		.000
	N	114	114
PIC_CREN	Correlación de Pearson	.765**	1
	Sig. (bilateral)	.000	
	N	114	114

Nota. **La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Como se observa en la Tabla 5, la correlación de variables –formación docente inclusiva y política de inclusividad para atender a la diversidad– es de .765, lo cual, según Creswell y Guetterman (2019),

corresponde a alta significancia. Así que se corrobora la hipótesis. La evaluación del plan y programa de estudio que fundamentan la formación docente inclusiva en la Licenciatura en Educación Primaria se relacionan positivamente con la atención a la diversidad en el Centro Regional de Educación Normal en la región norte de México.

Resultados Cualitativos

En sucesión de ideas, se procede a la presentación de los resultados cualitativos que a continuación se derivan del dicho de los formandos.

Se inicia con el indicador que cuestiona: 1. ¿Qué nivel de competencias considera que ha alcanzado con los estudios actuales de su licenciatura para realizar intervención educativa donde existan discapacidad, altas competencias o cualquier barrera para el aprendizaje y la participación? Al respecto, los docentes en formación opinaron:

Considero que la mayor parte he logrado alcanzar, pero sí será necesario conocer más y detectar qué tipo de BAP presenta el alumno para que se pueda atender de la manera que él lo necesita. (alumno 50)

Considero que es medio-alto, ya que no hemos llevado clases (muy pocas) sobre la materia enfocada en este aspecto (atención a la diversidad). Por lo tanto, no me sentiría tan capaz de tratar a un grupo así. Sin embargo, siento que puedo aprender haciendo o experimentando. (alumno 30)

Dicha aseveración se corrobora con el plan de estudios 2018 para escuelas normales, en cuyo cuarto semestre se cursa Atención a la Diversidad (SEP, 2018).

Se le preguntó al docente en formación en el indicador 2: ¿Cómo considera su nivel de dominio sobre las dimensiones de la inclusión educativa (cultura inclusiva, política inclusiva y prácticas inclusivas)? Los alumnos opinaron:

En un nivel medio, pero desarrollándose, esto debido a las situaciones a distancia que por dos años nos impidieron estar en contacto con esta variedad de situaciones y no actuar en condiciones normales, pero este último año ha permitido ahondar en estas dimensiones e implementar estrategias que favorezcan esta cultura. (alumno 53)

Aquí se reflejan las repercusiones de llevar un proceso a distancia en la formación inicial docente que diezmó en la aproximación a la práctica profesional en condiciones reales (UNESCO, 2020).

Otro alumno expresa:

Considero que tengo una buena noción de las dimensiones de la inclusión. Sin embargo, no he estado al tanto de tener una mejor preparación para poder atender alumnos con discapacidades motoras, visuales o de comunicación u otras relacionadas con estas; no sabría qué hacer en el caso de tener alumnos con estas características. (alumno 101)

Este pronunciamiento está acorde con el número de cursos en la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, ya que solo se toman en dos semestres los cursos de Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva; no está contemplado en su formación inicial docente el lenguaje de señas mexicano y el sistema braille (SEP, 2018).

Asimismo, se indica: “La inclusión siempre es parte de la práctica docente, el atender a los alumnos con BAP y tratarlos como conjunto sin necesidad de andar diferenciando con el resto” (alumno 110).

En esta expresión se aprecia el reflejo de la atención a la diversidad, pues en el salón de clases se ve la heterogeneidad como una fortaleza, tal y como señalan Booth y Ainscow (2015), en las reflexiones teóricas de Rodríguez (2019), de las competencias para la formación docente inclusiva para atender a la diversidad.

Al respecto del indicador 3, ¿de qué forma ha diseñado diagnóstico y realizado seguimiento y evaluación a casos específicos del alumnado que presentan barreras para el aprendizaje y la participación?, un alumno señala:

Al inicio del ciclo en cooperación con la maestra titular se permitió implementar una variedad de instrumentos que nos permitieron conocer el nivel académico, así como un contacto directo con su contexto que permite entender las situaciones que generan una BAP. Se da seguimiento dentro de las posibilidades del maestro, ya que a veces son causas ajenas a nosotros y no se puede intervenir de una manera tan exitosa, pero se ha desarrollado la competencia de detección e implementación de estrategias que se consideran funcionales, así como un contacto directo con los padres para generar un trabajo en equipo donde se logre que el alumno desarrolle todo su potencial. (alumno 1)

En el mismo indicador, otro más expresa: “Además de hacer ajustes razonables en las planificaciones enfocadas a los alumnos con este tipo de barreras, se les evalúa considerando aspectos distintos en cuanto al grado de dificultad y con respecto a sus demás compañeros” (alumno 2).

Este tipo de aseveraciones y las hechas por el alumnado dan cuenta de los esfuerzos por atender a la diversidad. Algunos puntualizaron realizar el diagnóstico mediante pruebas diagnósticas, aplicando los ajustes razonables, test, rúbricas, listas de cotejo, con la observación directa, el diálogo con la maestra titular del grupo, la maestra asesora de educación normal, la maestra de la Unidad de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), la información de los padres y el contexto institucional. Sin embargo, también hay una mención donde el alumno señala que en su práctica profesional encontró una niña con BAP pedagógica, ya que la maestra titular del grupo la excluía del grupo para trabajar aparte y que realizó investigación del caso para tratar a la niña junto con sus compañeros dentro del aula.

En cuanto al indicador 4, ¿qué características tienen sus prácticas docentes en las instituciones de educación básica para implementar la política de inclusión educativa?, los alumnos opinaron:

Tomar en cuenta las características de todos los niños al momento de realizar las planeaciones, deben de ser accesibles y tener ajustes

curriculares, poner al alumno en el centro del proceso y hacerlo parte de proyectos referentes al tema. (alumno 2)

Realizo el material didáctico según la necesidad de cada uno, trato de ser muy incluyente, fomento la participación con mis alumnos, los motivo y los invito a que se sientan parte del grupo, en las relaciones que tienen dentro y fuera del salón de clases, en mis actividades trato de que todas puedan ir dirigidas a distintos tipos de aprendizajes y modos de los niños. (alumno 11)

Siempre busco diseñar actividades donde se respete e integre la diversidad presente en el grupo, se promueve la participación de todos los alumnos por igual y de igual forma se les incluye en todas las actividades, porque existe una gran diversidad de alumnos con diferentes situaciones y problemáticas, nos deja mucho de donde trabajar y desarrollar estos conocimientos de diversidad. (alumno 70)

De las afirmaciones del alumnado respecto al indicador en mención, se infiere que reflejan las competencias genéricas, profesionales y unidades de competencia de la Licenciatura de Educación Primaria, ya que actúan con ética ante la diversidad del alumnado, realizan ajustes razonables, flexibilidad curricular, emplean el pensamiento crítico y se involucran de manera colaborativa con el contexto educativo, poniendo en el centro el aprendizaje de los alumnos tal y como señala la NEM 2022 (SEP, 2018; SEP, 2022).

Respecto al indicador 5, en el trayecto de su formación inicial docente, ¿qué estrategias pedagógicas ha implementado para atender a la diversidad?, se encuentra lo siguiente:

Primeramente, se evalúan los distintos estilos de aprendizaje que maneja Keefe: evaluar si nuestros alumnos son visuales, auditivos o kinestésicos. Además, se evalúa el contexto en el que está inmersa la escuela y la participación de las mismas por medio del Plan Escolar de Mejora Continua, que lo empezamos el semestre pasado en una de las materias del CREN y que se renueva cada año. Finalmente, en el aula se trata de generar ambientes de aprendizaje con valores como el respeto, la solidaridad y la empatía; se

fomenta el trabajo colaborativo y se guía al estudiante a trabajar de manera autónoma. (alumno 57)

Tener un trato igualitario para todo el grupo, atención personalizada (para dudas o aclaraciones) y adaptación en la planificación según las necesidades de los alumnos, escuchar a los alumnos, que se hablen entre ellos y puedan debatir sobre sus problemáticas en el aula y que puedan resolverlas y llegar a un acuerdo, con el trabajo colaborativo y entre pares. (alumno 39)

Juegos en conjunto sobre los valores, como el espejo actividad donde los estudiantes tienen que actuar como lo hace el otro, el usar herramientas para formar equipos de trabajo de manera aleatoria así queden con los compañeros menos esperados y puedan aprender a trabajar como equipo. (alumno 41)

Los señalamientos del alumnado se perfilan hacia la orientación en sus prácticas profesionales, hacia la política de inclusividad y atención a la diversidad en las escuelas de educación primaria, ya que rescatan los principios de la educación inclusiva, de brindar una educación en la heterogeneidad, vista como fortaleza para de ahí instrumentar los proyectos de intervención colaborativa (SEP, 2021; UNESCO, 2022; Booth y Ainscow, 2015; Martínez, 2021).

Conclusiones

Si bien los resultados en cuanto a lo expresado sobre las manifestaciones de formación inicial docente inclusiva para atender a la diversidad, respecto a cultura y prácticas inclusivas por parte de los estudiantes en sus diferentes semestres, dejan entrever las áreas de oportunidad derivadas del diseño curricular del plan de estudios 2018 en el trayecto bases teóricas teórico-metodológicas para la enseñanza, donde solo se cuenta con dos cursos destinados a la inclusividad, uno sobre atención a la diversidad y otro sobre educación inclusiva, por lo que queda bajo responsabilidad de cada institución hacer hincapié en las necesidades de formación de profesores inclusivos y

trabajar en colaboración con la comunidad educativa para fortalecer un perfil idóneo a través de cursos en autonomía curricular que considere el abordaje formativo de las competencias genéricas y profesionales que den certidumbre a los normalistas, cuáles son los roles y funciones que deben desempeñar para apoyar la inclusión educativa.

En general, es posible identificar en la comunidad educativa normalista percepciones sobre la misión de un buen docente cuando este organiza los procesos de aprendizaje en escenarios que contemplen la atención de todos con equidad, lo cual coincide con Booth y Ainscow (2015), quienes refieren que, cuando los valores de una cultura inclusiva son transmitidos, será más factible promover cambios en las prácticas y políticas inclusivas. Sin embargo, los docentes en formación hacen latente la urgencia de interpolar en las mallas curriculares del Plan de Estudio 2022 contenidos que amplíen sus competencias para actuar con calidad en la atención a la diversidad en entornos inclusivos, como es el abordaje específico de cursos relativos a la atención de las discapacidades motriz, visual, auditiva, intelectual, así como los diversos trastornos del desarrollo y el fortalecimiento de aptitudes sobresalientes, para que los nuevos docentes se impregnen de saberes y metodologías que respondan a todo el alumnado, apropiándose de diversas herramientas para fortalecer la comunicación, como pueden ser el lenguaje de señas mexicano y el sistema braille, mientras que para los alumnos que actualmente cursan el plan de estudios 2018 se busquen estrategias de formación complementaria que les habilite en estas competencias. De esa manera se coincide incluso con los estamentos de la Ley General de Educación Superior SEP (2021), por lo que la escuela Normal impulsará el vínculo entre toda la comunidad educativa, sin dejar de lado a los padres de familia y al entorno social.

Referencias

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa. (2014). *Organización de la prestación para*

- apoyar la educación inclusiva*. https://www.european-agency.org/sites/default/files/OoPSummaryReport_ES.pdf
- Beltrán, J. y Cañizalez, P. (2021). Desafíos de la educación humanista ante la formación docente. *Revista de Filosofía*, 38(2), 43-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8013251>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>
- Calvo, G. (2009). Inclusión y formación de maestros. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 78-94. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art4.pdf>
- Calvo, G. (2015). La formación de docentes para la inclusión educativa. Teacher training for inclusive education. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35. <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/525>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021a). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. DOF 28-052021. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021b). Ley General de Educación Superior. DOF 20-042021. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Creswell, J. y Guetterman, T. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6ª ed.). Pearson.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, II(5), 3-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299123992001>
- Díaz-Barriga, F. (2005). Desarrollo del currículo e innovación: Modelos e investigación en los noventa. *Perfiles educativos*, 27(107), 57-84. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982005000300004&lng=es&tlng=es

- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2) 153-170, ISSN 0718 7378. Facultad de Ciencias de la Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile, en colaboración con RINACE. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Flores, V. J., García, I. y Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*, 23(1), 39-56. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S172948272017000100004&script=sci_arttext&tlng=en
- Martínez M. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XXI*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educxx1.26444>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Enseñanza inclusiva: Preparar a todos los docentes para enseñar a todos los alumnos*. Documento de política 43. Equipo Especial Internacional sobre Docente Educación 2030. UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Políticas de educación inclusiva. Estudios sobre políticas educativas en América Latina*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Documento de programa. UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2022: Informe sobre género, profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. <https://doi.org/10.54676/LHMC7003>
- Paz, C. L. (2017). Formación inicial de docentes para la atención a la diversidad en contextos inclusivos. *Paradigma. Revista de Investigación Educativa*, 24(37), 32-47. <https://doi.org/10.5377/paradigma.v24i37.6512>

- Presidencia de la República. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Rodríguez, H. J. (2019). La formación inicial del profesorado para la inclusión. Un urgente desafío que es necesario atender. *Publicaciones*, 49(3), 211-225. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11410>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Modelo educativo. Escuelas normales. Estrategia de Fortalecimiento y Transformación. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). Orientaciones curriculares para la formación inicial. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019a). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Secretaría de Educación Pública. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2019-11-14-1/assets/documentos/Estrategia_Educacion_Inclusiva.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019b). La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas. <https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. DOF 06-072020. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educaci_n_2020-2024.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2021). Ley General de Educación Superior. DOF 20-042021. https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/Ley_General_de_Educacion_Superior.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). Plan de Estudios de la Educación Básica 2022. <https://info-basica.seslp.gob.mx/programas/departamentos-educativos-programas/plan-de-estudios-de-la-educacion-basica-2022/>

Apartado 2
Familia-Escuela
Durante la Contingencia
Sanitaria por COVID-19

Capítulo 2.1

La Formación de Profesorado de Educación Superior en Habilidades Socioemocionales: Una Experiencia en el Estado de Sonora

Adriana Irene Carrillo Rosas*
Edisa Georgina González Almada**
Guadalupe Cristina Murillo Navarrete***

Resumen

La investigación tiene como objeto de estudio la formación de profesores de educación superior en el desarrollo de sus habilidades socioemocionales para transformar su práctica desde la virtualidad, debido a la contingencia sanitaria ocasionada por el SARS-CoV-2, mejor conocido como COVID-19. Este proyecto documenta la importancia de las emociones del docente para poder llevar a cabo una práctica reflexiva que permita trabajar competencias profesionales y habilidades socioemocionales con sus alumnos universitarios. Por ende, se tiene como objetivo principal documentar la experiencia desarrollada a partir de la formación, en modalidad virtual, por parte del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora a docentes de educación superior con el fin de fortalecer y generar herramientas que les permitan entender y regular sus emociones, sentir

* Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0000-0003-3762-133X>

** Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0000-0002-5483-1999>

*** Universidad Pedagógica Nacional, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0000-0001-9347-4245>

empatía por los demás, establecer emociones positivas y tomar decisiones responsables para alcanzar las metas educativas de educación superior. Lo anterior por medio de un enfoque metodológico mixto de tipo fenomenológico y *ex post facto* descriptivo, aplicado a través de la observación, escalas y entrevista. Se concluye que al favorecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los docentes se fortalece la interacción, la empatía y la comunicación entre ambos, además del deseo de aprender.

Palabras clave: formación docente, habilidades socioemocionales, educación superior.

Introducción

A nivel nacional e internacional, la pandemia originada por el COVID-19 ocasionó que los sistemas educativos se replantearan las prioridades a atender en la presentación de servicios académicos (Alvarado et al., 2020), lo cual se reflejó en focalizar el seguimiento no sólo en los alumnos, sino también en los profesores. En este sentido, se iniciaron un cúmulo de propuestas a nivel estatal y federal para eficientar los procesos de enseñanza virtual.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2020) especificó que el apoyo emocional al equipo docente y directivo debía ser una de las prioridades durante la pandemia para facilitar esos procesos de enseñanza y aprendizaje, así como los de salud mental. El tema de habilidades socioemocionales en el ámbito educativo tiene una gran importancia, señalan Gutiérrez-Torres y Buitrago-Velandia (2019), ya que la escuela es la institución que forma a los individuos y que genera espacios para la socialización, lo que repercute en los modelos y esquemas de gestión de las emociones.

En el caso del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON) se elaboraron diversos proyectos académicos que tuvieran impacto en profesores, estudiantes y directivos. Es ahí donde surgió la propuesta del curso *Habilidades socioemocionales en la formación de formadores para la excelencia educativa* con la

finalidad de reconocer la importancia de la educación socioemocional como un proceso donde el sujeto desarrolla y utiliza sus habilidades sociales y emocionales en ciertas situaciones para mejorar asertivamente su forma de actuar, tomar decisiones y establecer relaciones de convivencia sana. Sin embargo, en este primer momento la formación de los docentes en *espacios virtuales, de un tema tan sensible como la educación socioemocional* se convirtió en un reto.

Es por ello que se implementó el curso antes mencionado, el cual se organizó en cinco módulos de trabajo donde cada uno enmarca temáticas distintas:

1. Entendimiento de las emociones.
2. Inteligencia emocional: intrapersonal-interpersonal.
3. Emociones positivas encaminadas al bienestar emocional.
4. Aprendizaje de las emociones positivas.
5. ¿Cómo promover una corresponsabilidad emocional positiva entre docentes, alumnos y padres de familia?

Cada uno de los módulos incorporó distintos contenidos relacionados con el desarrollo de habilidades emocionales en los docentes para aprender a cuidar su propio bienestar emocional, así como el promover trabajar este tipo de temáticas con sus estudiantes a través de diferentes estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que se realizaron de manera virtual sincrónica, además de tareas asíncronas en plataforma.

Para conocer el nivel de impacto del programa llevado a cabo en junio de 2020, el presente proyecto tiene como objetivo documentar la experiencia desarrollada a partir de la formación, en modalidad virtual, por parte del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora, a docentes de educación superior con el fin de fortalecer y generar herramientas que les permitan entender y regular sus emociones, sentir empatía por los demás, establecer emociones positivas y tomar decisiones responsables para alcanzar las metas educativas de educación superior.

Por lo tanto, este estudio busca conocer aquellos aspectos relevantes que impactan en un programa de formación socioemocional

en los maestros de educación superior, concordando con la idea de Montoya (2018) de que fortalecer las competencias emocionales de los alumnos universitarios se convierte en una parte fundamental del quehacer docente, a la par de trabajar las competencias profesionales en un sentido bidireccional para el desarrollo integral. Es por ello que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores que influyen en un programa de formación docente para trabajar en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la práctica del profesor de educación superior?

Marco Teórico

Desde el punto de vista de Bisquerra (2013), las emociones son “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada, como resultado de acciones internas o externas” (p. 62). Es a partir de este enfoque que se presentan los principales referentes teóricos que fundamentan este proyecto.

Habilidades Socioemocionales y Educación Emocional

Las habilidades socioemocionales son descritas por la OCDE (2020) como todo aquel conjunto de herramientas, estrategias y modelos que permiten a cada individuo regular sus pensamientos, su conducta y, por ende, sus emociones. Es así que esas habilidades pueden haber sido desarrolladas por procesos de formación formales o informales.

A partir de estos planteamientos, se debe destacar que las habilidades socioemocionales tienen un papel de gran relevancia en la formación y desarrollo de los individuos, ya que son aquellas que determinarán el grado de adaptación que cada una de las personas logre en su contexto y tienen un gran impacto en la forma en que el individuo se relaciona con su entorno (David y Congleton, 2019). A su vez, Bisquerra (2005) señala que las personas tienen procesos

formales, continuos y permanentes en el desarrollo de sus competencias emocionales en busca de formar individuos competentes para la vida, tanto en los aspectos que influyen en su vida personal como aquellos que involucran a la sociedad en la cual están inmersos.

Tal como señala la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014), un profesor, en su práctica diaria, se encuentra con situaciones que ponen en juego sus habilidades socioemocionales, lo que influye no sólo en sus procesos cognitivos y funcionales frente a su grupo, sino que tiene impacto en la motivación y en el aprendizaje de sus alumnos. Es por ello que un profesor tiene entre sus responsabilidades contar con habilidades emocionales que den soporte al desarrollo de sus alumnos.

Los Procesos de Formación Virtual

Pozner (2008), al expresar que “la sociedad y los diversos grupos sociales que la conforman necesitan de la educación, a los nuevos retos y desafíos emergentes de los procesos de cambio acelerado que vive la humanidad” (p. 5), subraya la participación activa y disposición que los profesores deben presentar en estos procesos de transformación. En la actualidad, los profesores han tenido que responder a las necesidades que surgieron por la pandemia y a partir del Acuerdo número 02/03/20 (SEP, 2020) se desarrollaron diferentes esquemas y modalidades educativas para atender las necesidades educativas de los alumnos de los distintos niveles educativos. La formación continua de los profesores también tuvo que transitar hacia la educación virtual.

Ante este contexto, el sistema educativo buscó potenciar los beneficios que tiene la modalidad virtual de enseñanza, que es que el aula puede ser extendida, en palabras de Barberá (2006), desde un punto de vista geográfico, temporal y cognitivo. De esta manera, tanto estudiantes como profesores pueden interactuar para la construcción del conocimiento, sin que afecten el lugar o el tiempo, pero se debe tomar en cuenta que para ello se requiere que las dos partes tengan habilidades y destrezas en el uso de la tecnología, además de los dispositivos mínimos.

Tutoría

Uno de los elementos que toma mayor relevancia en el momento en que un estudiante está cursando un programa virtual es la tutoría, la cual es definida por Fernández-Salineró (2014) como “una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesorado y el alumno” (p. 163). Es así que se debe crear, a partir de diversos espacios, formas de comunicación y herramientas, las condiciones para que el alumno logre cumplir con el perfil de egreso. En ese sentido, Rodríguez (2004) y García Nieto (2008) expresan que la tutoría, cuando se habla de nivel universitario, debería tener las siguientes características:

- Debe estar dirigida a coadyuvar en el desarrollo integral de los alumnos en las dimensiones afectivas, emocionales, personales, sociales y profesionales.
- Permite personalizar la educación universitaria.
- Permite focalizar y dirigir a los alumnos hacia las diversas áreas de la institución.
- Guía al tutorado hacia un espíritu universitario, a la vez que fomenta sus actitudes profesionales.

En este sentido, el fin máximo de la tutoría debería ser propiciar orientación, en diferentes ámbitos, de manera cercana, constante y adaptada a las necesidades de cada uno de los estudiantes, tomando como prioridad a aquellos alumnos que se encuentran en algún momento de transición personal o dificultad académica (Sánchez et al., 2011). Para tener un programa de tutoría que sea exitoso a nivel universitario, Casado-Muñoz et al. (2015) proponen una serie de pasos que mejoran las probabilidades de concreción:

- Diseñar un programa adecuado que responda a las necesidades de la institución y a quienes se atenderán.
- Realizar alianzas estratégicas con sectores especializados hacia los cuales se puedan canalizar a los estudiantes.

- Formar a los tutores sobre aspectos básicos como los temas a tratar y a quiénes.
- Generar un plan de acción entre tutor y tutorado.
- Dar seguimiento y evaluar el programa.

La tutoría es mucho más compleja que una simple consejería; es decir, la tutoría debe tener una finalidad muy clara en la formación integral del alumno, coadyuvando a su preparación tanto personal como profesional, y es en estos momentos de aislamiento social cuando cobra mayor importancia.

Metodología

La presente investigación se fundamenta en el paradigma socio-crítico, el cual involucra la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento y cuya finalidad es la transformación de las relaciones sociales para dar respuesta a determinados problemas, partiendo de la reflexión de los integrantes de la comunidad involucrada (Loza et al., 2020).

Además, se optó por trabajar en un enfoque mixto, integrando elementos tanto cualitativos como cuantitativos en sus resultados, pero cabe aclarar que, según Flick (2012), el enfoque mixto no es simplemente una mezcla en la cual las características particulares de cada enfoque se borran o se vuelven relativas, sino que la riqueza de la investigación mixta consiste en aprovechar las bondades y fortalezas de cada uno, aspecto que se busca trabajar en el estudio a través del diseño e implementación de instrumentos que permitieran arrojar datos numéricos y descriptivos sobre el objeto de estudio, siendo su combinación una oportunidad que ha cristalizado una perspectiva que se analiza y practica de varias formas.

Asimismo, se pretende recurrir al método fenomenológico, el cual se centra en las experiencias individuales de los participantes, fundamentándose en describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada uno de ellos y desde la perspectiva construida

colectivamente (Hernández et al., 2014). En ese sentido, se busca trabajar la fenomenología para reconocer desde la perspectiva de los participantes qué factores influyen en un programa de formación docente para desarrollar las habilidades socioemocionales en la práctica del profesor de educación superior.

Debido a lo anterior es importante definir que el tipo de estudio es *ex post facto*; estos “consisten en una metodología de investigación empírico-analítica en la que el investigador no tiene ningún control sobre las categorías” (Vega, 2015, p. 3), ya que los resultados del estudio emanan de aplicaciones realizadas al terminar el programa de formación docente. Por ello, el alcance es descriptivo, debido a que “la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan” (Hernández et al., 2014, p. 92).

A su vez, las técnicas de recolección de datos fueron la escala de actitud, la observación y la entrevista; mientras que los instrumentos aplicados fueron la escala tipo Likert, el diario de los tutores y los guiones de las entrevistas aplicadas a los participantes, los cuales fueron 212 docentes de universidades públicas y privadas del estado de Sonora.

Análisis de Resultados

Tal como se mencionó en la metodología, el enfoque utilizado para la mejor comprensión del fenómeno estudiado fue mixto, por lo que a continuación se presenta el análisis de los resultados, en primera instancia los cualitativos y en una segunda etapa los cuantitativos descriptivos.

Resultados Cualitativos

Para el análisis de datos cualitativos, se utilizó la categorización, que, como externa Saldaña (2021), permite organizar la información en grupos o códigos similares con el fin de comprender los datos recolectados. Para este proceso se utilizó el razonamiento, de clasifi-

cación, inductivo para agrupar de manera emergente la información (Friese, 2012). Después del procesamiento de los datos se encontraron dos categorías: *valoración de lo aprendido y propuesta de mejora*.

Categoría Valoración de lo Aprendido. Lo que aprende un adulto, sobre todo en procesos de formación formales, difiere de lo que un estudiante, en otras etapas del desarrollo, percibe como útil o práctico. En este aspecto, Merriam y Bierema (2015) explican que aquello que un adulto aprende, en la mayoría de los casos, será para responder a responsabilidades y tareas que enfrenta en el día a día.

El curso de habilidades socioemocionales, el cual estuvo dirigido a profesores de educación superior del estado de Sonora, justo tenía como propósito apoyar a los docentes en el desarrollo de sus competencias emocionales. Con base en los datos que se recabaron a través de los instrumentos se desprenden las siguientes subcategorías: *estrategias para el aprendizaje significativo, ambientes de aprendizaje, selección de formadores, desarrollo personal y formación profesional* (véase la Figura 1).

Subcategoría Estrategias para el Aprendizaje Significativo. Tal como señalan Díaz Barriga y Hernández (2002), las estrategias de aprendizaje son aquellos procedimientos que permiten a un agente, en este caso los profesores de educación superior que atendieron el programa de formación, “aprender, recordar o solucionar problemas sobre un contenido” (p. 225). En particular, los docentes de educación superior señalaron que a partir del curso pudieron reflexionar y aprendieron diferentes técnicas, así como estrategias para utilizar con sus alumnos en el ámbito socioemocional.

Subcategoría Ambientes de Aprendizaje. El desarrollo de ambientes de aprendizaje, según Blackmore et al. (2021), son aquellos espacios donde los estudiantes y los profesores construyen conocimientos, a la vez que sus identidades, que permitan construir las prácticas sociales de enseñanza y aprendizaje sin importar si es a través de la modalidad presencial o virtual. Durante el desarrollo del

curso de socioemocionales este espacio, virtual síncrono, tuvo gran relevancia, ya que se expresó que hubo cercanía y calidez en las interacciones, lo que creó un clima de confianza para la implementación del programa.

Subcategoría Selección de Formadores. Para Gimeno (2013), el profesor puede ser considerado “un agente activo en el desarrollo curricular, un modelador de los contenidos que se imparten y de los códigos que estructuran esos contenidos” (p. 74). En el caso del curso de socioemocionales existían dos categorías de docentes que acompañaban a los participantes, los formadores y los tutores. Según lo comentado por los participantes, ambas figuras, y su selección, tuvieron un papel importante para generar el ambiente necesario en el programa de formación.

Subcategoría Desarrollo Personal. Las emociones tienen un fuerte impacto en el aprendizaje de los alumnos y en la dinámica que un profesor genere con su grupo; de ahí la importancia de las emociones en la educación (Immordino-Yang, 2016). Es por ello que un profesor debe tener espacios para su formación continua, no sólo en los aspectos didácticos sino de ámbito personal, que permitan su desarrollo integral (Zahonero y Martín, 2015). Los profesores de educación superior externaron que los contenidos y dinámicas del curso de socioemocionales incidieron en su desarrollo personal.

Subcategoría Formación Profesional. La formación profesional del profesorado, en el ámbito de la educación socioemocional, es una de las tareas prioritarias en el trayecto formativo de los docentes. Bisquerra (2012) señala que los agentes educativos deben tener conocimientos y competencias emocionales que les permitan crecer como profesionales, así como potenciar las de sus alumnos. En este sentido, los participantes del curso de socioemocionales comentaron que lo aprendido en el curso coadyuvaba en su práctica profesional, ya que los aprendizajes y reflexiones podrían transformarse y ser implementadas con sus estudiantes.

Figura 1. Categoría Valoración de lo aprendido

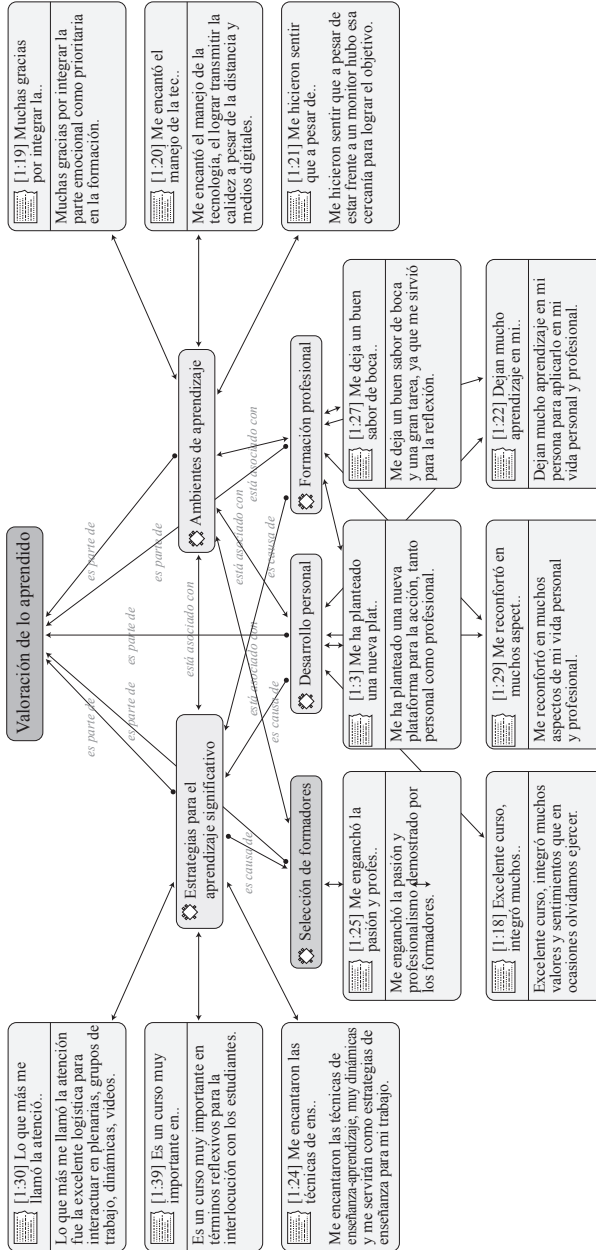
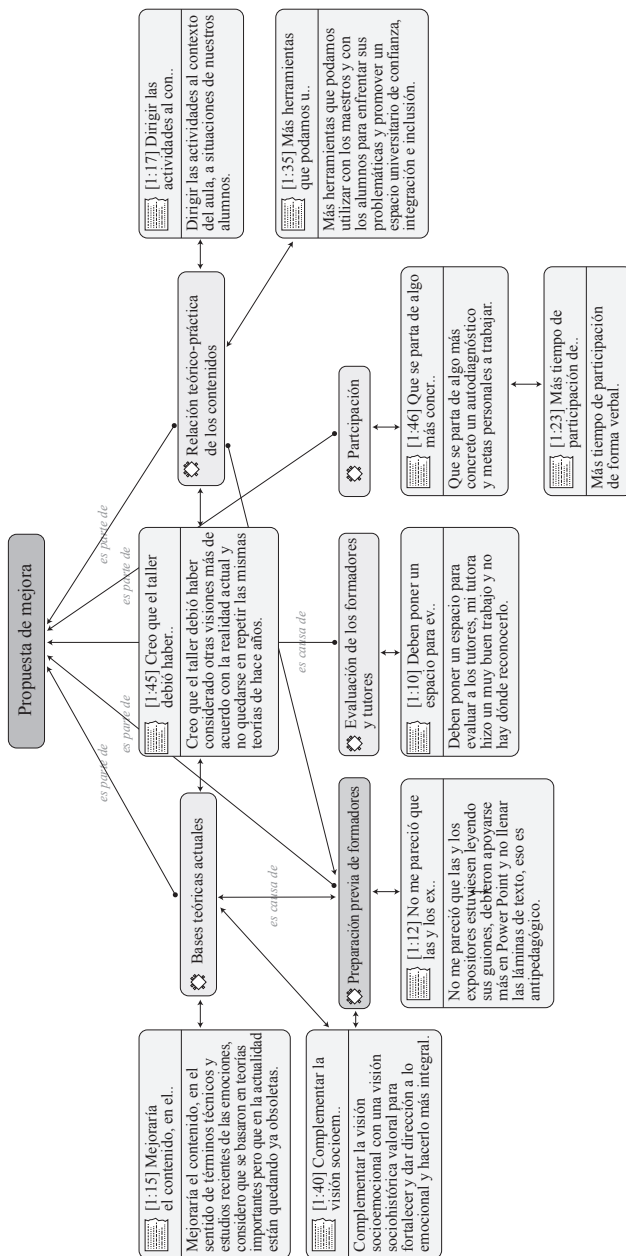


Figura 2. Categoría Propuesta de mejora



Categoría Propuesta de Mejora. En los programas de formación, se pueden detectar fortalezas y áreas de oportunidad en busca de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se ha denominado a esta categoría *propuesta de mejora*; tomando como base a Zabalza (2009), se deben tener en cuenta aquellas dimensiones o elementos que inciden en el desarrollo de los procesos educativos. A partir de la codificación se obtuvieron las siguientes subcategorías: *bases teóricas actuales, relación teórico-práctica de los contenidos, preparación previa de los formadores, evaluación de los formadores y tutores, preparación previa de los formadores y participación* (véase la Figura 2).

Subcategoría Bases Teóricas Actuales. Uno de los puntos de relevancia marcados por los participantes en el curso de socioemocionales fue la actualización de las teorías base que fundamentan el curso. Al respecto, Litwin (2012) explica que un aspecto fuerte para mejorar en la configuración didáctica en educación superior es introducir nuevos paradigmas, ya que un aspecto positivo de realizarlo serán las respuestas que se obtendrán a partir del estímulo. En ese sentido, en el caso del taller de socioemocionales, abordar nuevas perspectivas y/o paradigmas en el desarrollo de esas habilidades podría generar mejores resultados.

Subcategoría Relación Teórico-Práctica de los Contenidos. La relación que se pueda asignar entre los contenidos teóricos y la práctica es uno de los grandes retos que tienen los docentes. Con respecto a este tema, Ferreres e Imbernón (2009) explican que los docentes requieren desarrollar y perfeccionar habilidades y destrezas que les permitan relacionar directamente los aprendizajes con su utilidad y aplicación. Tomando en cuenta lo comentado por los participantes, se puede destacar que es necesario que exista una aplicación dirigida hacia la práctica profesional de los contenidos y ejercicios realizados durante el curso de socioemocionales.

Subcategoría Preparación Previa de los Formadores. De Longhi (2018) explica que uno de los elementos didácticos que influyen en el desarrollo de una clase es la comunicación, la cual permite a los formadores poner en acción el currículo planificado. En este sentido, se pudo percibir que por parte de algunos de los formadores no hubo la preparación previa para poder comunicar ese currículo, por lo que tuvieron que recurrir a materiales de apoyo, que no estaban bien organizados para la explicación de los temas.

Subcategoría Evaluación de los Formadores y Tutores. Es uno de los aspectos básicos en un programa de formación continua, tal como señala Zabalza (2009). En este sentido, tener espacios para la retroalimentación de los participantes es parte de la gestión académica. En el curso de socioemocionales existían dos figuras importantes que fueron guías de los profesores de educación superior que participaron en este programa, aunque se integró un espacio para formadores, que eran los encargados de las sesiones plenarias. Se obvió la evaluación del desempeño de los tutores, que trabajaban directamente en las salas con los docentes.

Subcategoría Participación. Domínguez y Reyna (2013) plantean que en la educación de adultos se deben priorizar “diseños pedagógicos centrados en el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos” (p. 25), ya que, por su etapa de desarrollo, es necesario destacar la comunicación y participación para el intercambio e interlocución para sus procesos de aprendizaje. En este sentido, los profesores de educación superior señalaron que requieren que se brinden más espacios y tiempo para que puedan participar durante las sesiones.

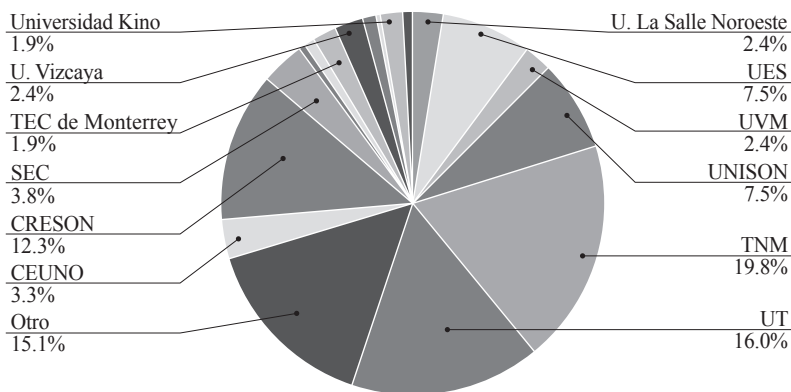
Resultados Cuantitativos

A su vez, los datos cuantitativos fueron obtenidos de manera *ex post facto*; es decir, al finalizar el programa de formación se les solicitó a los participantes que apoyaran con el llenado de la escala tipo

Likert, en un instrumento que incluía diversas dimensiones para facilitar su análisis. A continuación se muestran aquellos resultados que fueron más significativos para el proyecto; se determinaron tres dimensiones: *institución de procedencia*, *trabajo de los formadores y tutores* y *programa de formación*.

Dimensión Institución de Procedencia. En la Figura 3 se puede identificar, omitiendo la participación de la Secretaría de Educación y Cultura con un 3.8%, la diversidad de instituciones de educación superior que participan. Es interesante observar que la mayor participación fue de instituciones privadas (33.4%), seguidas por el Instituto Tecnológico de Sonora (19%), las instituciones estatales (16.2%), aquellas instituciones de educación superior con la categoría de otro (15.2%) y, finalmente, el CRESO (12.4%).

Figura 3. Dimensión Institución de procedencia

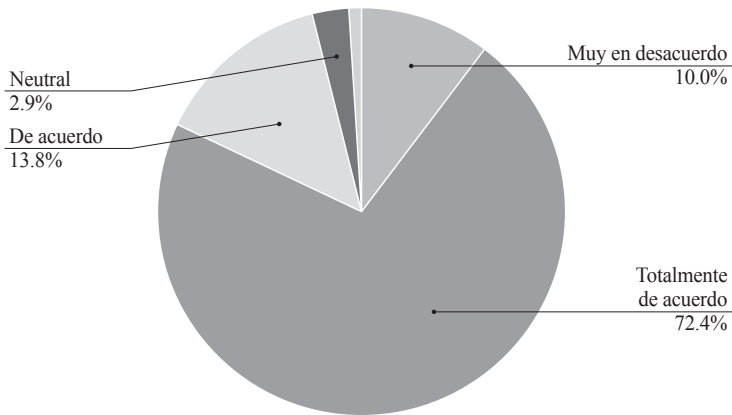


Dimensión Trabajo de los Formadores y Tutores. El trabajo en el programa de formación tuvo dos figuras medulares: los formadores, que eran aquellos encargados de llevar a cabo las sesiones plenarias con el total de los participantes, en los que cada uno de ellos tenía una temática específica según su *expertise*, mientras que los tutores eran

quienes acompañaban en las salas, para grupos pequeños, a los docentes para la realización de ejercicios, así como abrir espacios para el diálogo y para la reflexión.

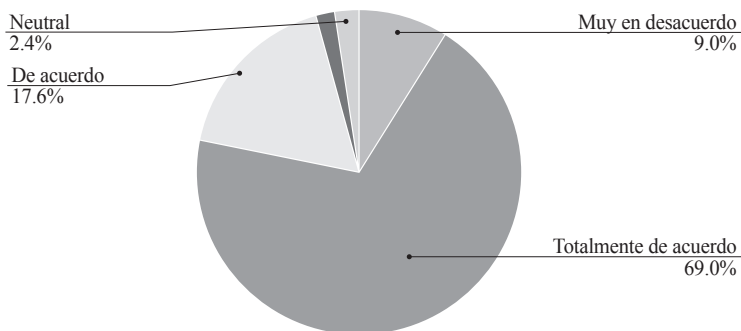
Dominio de los Contenidos por Parte de los Formadores. La selección de las y los formadoras/es por parte del CRESON para sus programas de educación continua es uno de los elementos claves para el éxito de estos, razón por la cual es grato identificar que el 86.9% de las personas que participaron tienen una perspectiva positiva; solo el 13.8% de la población tiene una visión negativa al respecto (véase la Figura 4).

Figura 4. Dimensión Dominio de los contenidos por parte de los formadores



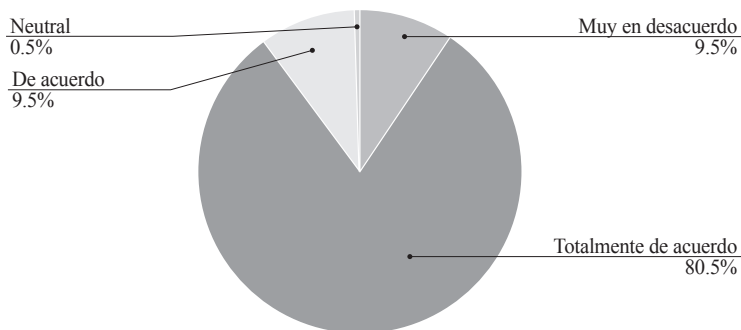
Los Formadores Comunicaron de Forma Clara y Precisa los Contenidos del Taller. Identificar que el 86.6% de la población atendida consideró que los contenidos del taller fueron presentados de manera clara y precisa, mientras que el resto de las y los asistentes (13.4%) no consideraron que esta sección cumplía con su cometido (véase la Figura 5).

Figura 5. Los formadores comunicaron de forma clara y precisa los contenidos del taller



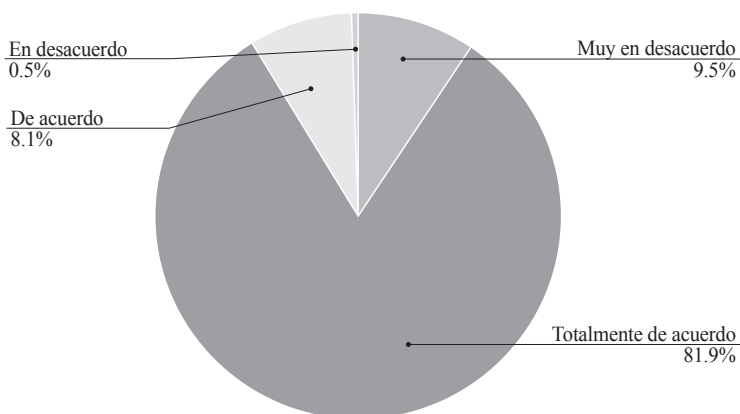
Los Tutores Fueron Cálidos en su Trato Durante las Sesiones del Taller. Generar un ambiente cálido cuando son sesiones en línea es un gran reto; por ello, observar que el 90% de quienes participaron sintieron esta cercanía fue un resultado muy satisfactorio. Para el 10% que queda pendiente de obtener una calificación positiva, será necesario identificar las sugerencias y/o comentarios relacionados con este tema para mejorar (véase la Figura 6).

Figura 6. Los tutores fueron cálidos en su trato durante las sesiones del taller



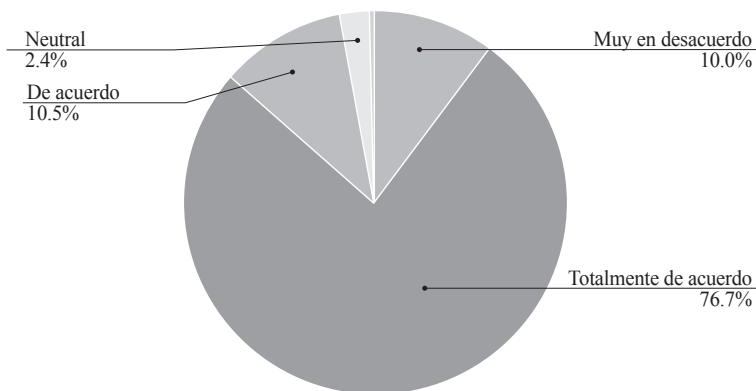
Los Formadores Propiciaron la Participación, Tanto en Video como en el Chat. Por el tipo de modalidad del taller, la participación de las y los asistentes en línea y por el chat era de suma importancia, razón por la cual el trabajo de las y los formadoras/es para incentivar la participación activa fue un elemento clave. El 90% consideró que sí se estuvo exhortando a la participación durante el taller, el 10% considera que no fueron suficientes las formas de participación que se emplearon por parte de los facilitadores (véase la Figura 7).

Figura 7. Los formadores propiciaron la participación, tanto en video como en el chat



Los Formadores y Tutores Generaron un Clima Apropiado para el Aprendizaje. Generar un ambiente o clima de aprendizaje propicio para el taller en línea era un reto, por lo que identificar que el 87.2% de las y los participantes se sintieron en un clima propicio para ello coadyuva al cumplimiento del objetivo del programa de formación. Con el 2.8% restante de quienes asistieron será necesario rescatar las sugerencias de la sección de observaciones y/o comentarios para identificar las áreas de oportunidad (véase la Figura 8).

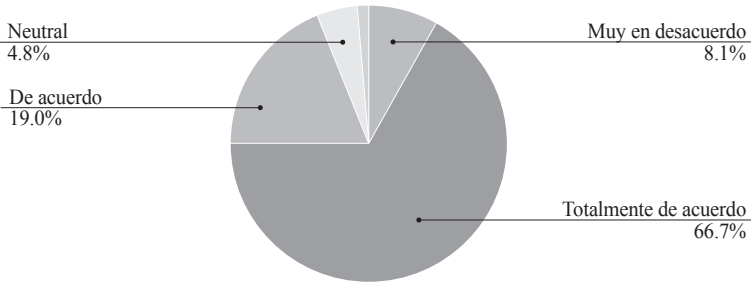
Figura 8. Los formadores y tutores generaron un clima apropiado para el aprendizaje



Dimensión Programa de Formación. El taller de socioemocionales partió de la necesidad que tanto profesores como alumnos de educación superior tenían de apoyo para el desarrollo de sus habilidades en ese ámbito, de modo que comprender el impacto que produjo en diversos rubros fue vital en busca de la mejora continua. En este apartado se presentan los ítems de mayor relevancia para esta dimensión de análisis.

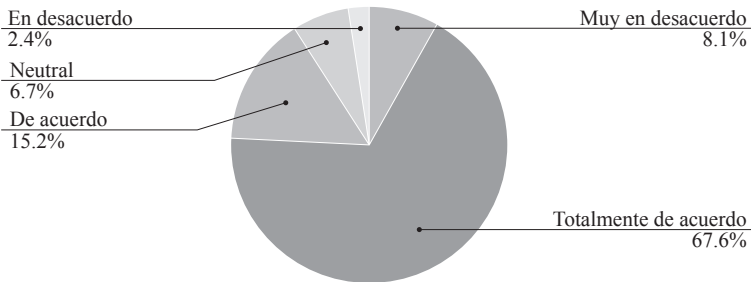
El Taller tuvo Diversas Estrategias de Fortalecimiento para las Habilidades Socioemocionales. En el desarrollo del programa de formación se comprendieron los retos que implica la modalidad en línea, razón por la cual la intención de mantener el interés por parte de las y los asistentes ha sido un desafío, por lo cual se llevaron a cabo una serie de estrategias pertinentes para favorecer el aprendizaje de los contenidos. Es importante resaltar que el 85.7% de las personas identificaron la variedad de estrategias empleadas durante las sesiones; en cambio, el 14.3% consideró que no se manejaron suficientes estrategias de enseñanza para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales a fin de que los docentes las puedan aplicar con sus alumnos.

Figura 9. El taller tuvo diversas estrategias de fortalecimiento para las habilidades socioemocionales



El Taller tuvo Impacto en lo Personal. De la participación en el taller, el 82.8% consideran que este ha tenido un impacto positivo en el aspecto personal en su vida, ya que el elemento básico en las sesiones es la autorreflexión respecto al cómo actúa y siente cada participante. El resto de las y los asistentes (17.2%) opina que no hubo impacto en su vida personal, aunque algunos manifiestan que es necesario rescatar algunas de las características de su personalidad para mejorar las formas de interacción con sus alumnos relacionadas con la comunicación y la interacción. Lo anterior permitirá identificar las áreas de oportunidad para poder garantizar una experiencia personal totalmente satisfactoria (véase la Figura 10).

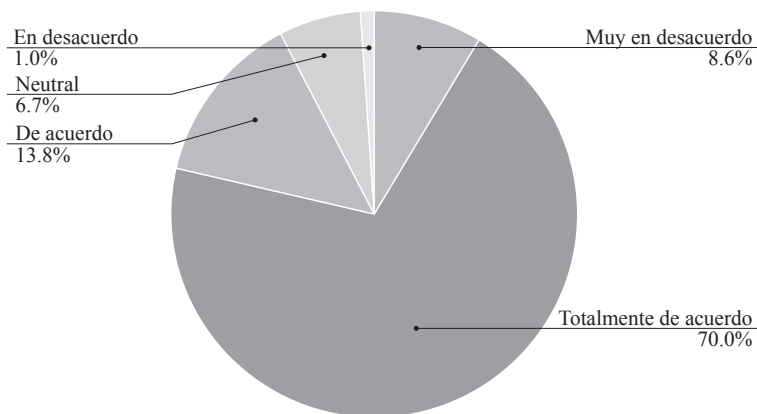
Figura 10. El taller tuvo impacto en lo personal



El Taller tuvo Impacto en lo Profesional. El 83.8% de quienes participaron consideran que el taller tuvo un impacto positivo en el ámbito profesional. Es interesante comparar la respuesta que aparece en la gráfica anterior (Figura 10) porque evidencia una situación: es menor el impacto positivo en la parte personal que en la profesional.

En el caso del resto de las personas participantes, 16.2%, considera que es necesario abordar el análisis de la práctica profesional de los docentes en educación superior desde su formación inicial con la finalidad de promover el intercambio de estrategias de intervención didáctica a partir de la preparación y experiencia profesional, garantizando una experiencia significativa (véase la Figura 11).

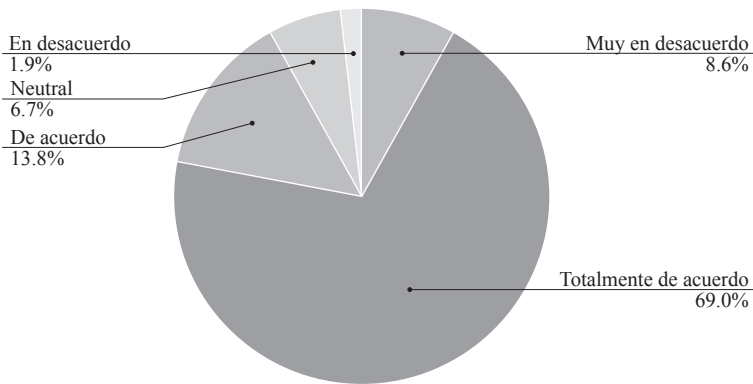
Figura 11. El taller tuvo impacto en lo profesional



La Propuesta de este Taller ha Cumplido con sus Expectativas. Es de suma importancia saber que el 82.8% de las personas consideran que el taller sí ha cumplido con sus expectativas. Se fortaleció el desarrollo personal y profesional de los docentes de educación superior desde una perspectiva centrada en la psicología del bienestar emocional positivo, lo cual permitirá reconocer en los alumnos algunos procesos de inserción al campo profesional desde el desarrollo humano, no solo

académico. En cambio, el 17.2% considera que no se han cumplido debido a las diversas situaciones y/o experiencias vividas con anterioridad en sus instituciones. Esto permitirá identificar las áreas de oportunidad para garantizar la calidad del servicio que se ofrece al estado (véase la Figura 12).

Figura 12. La propuesta de este taller ha cumplido con sus expectativas



Conclusiones

El desarrollo de habilidades socioemocionales es una prioridad dentro de la sociedad, por lo que el ámbito educativo tiene como responsabilidad trabajar para dotar de estas herramientas a todos los actores involucrados en este rubro. En este sentido, se logró el objetivo de este proyecto, el cual fue documentar la experiencia desarrollada a partir de la formación, en modalidad virtual, por parte del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora, a docentes de educación superior, ya que a partir de ello se pudieron encontrar diversos elementos necesarios para la implementación de un programa de formación continua para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.

A partir de la pregunta de investigación planteada –¿cuáles son los factores que influyen en un programa de formación docente para trabajar en el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la práctica del profesor de educación superior?–, se encontró que es necesario implementar estrategias que fomenten el aprendizaje significativo que ayuden a la comprensión del tema; a su vez, se debe tomar en cuenta la construcción de ambientes de aprendizaje que propicien la confianza, así como el análisis y reflexión de contenidos que coadyuven al desarrollo personal, en el ámbito socioemocional, así como el profesional.

Asimismo, a partir del análisis de las aportaciones se encontró que se deben tener espacios para la evaluación de formadores y tutores por igual, ya que había espacios dedicados para cada una de las figuras que acompañan el proceso de formación. A su vez, que se podría mejorar a partir de tomar en cuenta otras perspectivas, más actuales, que fomenten la relación teórico-práctica de los contenidos con el quehacer docente.

La formación de docentes en el desarrollo de habilidades socioemocionales es una tarea que retomó vital importancia a partir del inicio de la pandemia. Sin embargo, debe seguir en el punto de mira de las instituciones educativas, ya que el bienestar de los actores educativos es un punto de partida para el crecimiento integral de los ciudadanos, sin importar el rol que estos agentes tengan asignados dentro del mundo académico. Documentar experiencias como la de este programa de formación permite identificar elementos valiosos en su implementación, así como detectar áreas de oportunidad para mejorar.

Referencias

- Alvarado, M., Rosario, V. y Robles, M. (2020). *La pandemia de la COVID-19 como oportunidad para repensar la educación superior en México*. Universidad de Guadalajara.
- Barberá, E. (2006). *La educación en la red*. Paidós.

- Bisquerra, R. (2005). La educación socioemocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-214.
- Bisquerra, R. (2012). *Educación emocional. Una propuesta para educadores y familias*. DESOL.
- Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional y competencias para la vida*. Planeta
- Blackmore, J., Bateman, D., Cloonan, A., Dixon, A., Loughlin, J., O'Mara, J. y Senior, K. (2021). *Innovative Learning Environments Research Study*. https://www.deakin.edu.au/_data/assets/pdf_file/0003/365196/innovative-learning-spaces-final-report.pdf
- Casado-Muñoz, R., Lezcano-Barbero, F. y Colomer-Feliu, J. (2015). Diez pasos clave en el desarrollo de un programa de mentoría universitaria para estudiantes de nuevo ingreso. *Educare*, 19(2), 155-180.
- David, S. y Congleton, C. (2019.). En Harvard Business Review, *Inteligencia emocional: Autoconciencia* (pp. 56-70). HBR.
- De Longhi, A. (2018). *Cuadernos de didáctica para la formación docente inicial y continua: fundamentos para la enseñanza de la biología: concepciones alternativas, transposición y comunicación*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. McGraw Hill.
- Domínguez, A. y Reyna, G. (2013). *La docencia del educador de adultos. Horizontes educativos*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández-Salineró, C. (2014). La tutoría universitaria en el escenario del espacio europeo de educación superior. Perfiles actuales. *Teoría de la Educación*, 26(1), 161-186.
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (2009). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis Ediciones.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata y Fundación Paideia Galiza.
- Friese, S. (2012). *Qualitative data analysis with Atlas.ti*. SAGE.

- García Nieto, N. (2008). La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Gimeno, S. (2013). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gutiérrez-Torres, A. y Buitrago-Velandia, S. (2019). Las habilidades socioemocionales en los docentes: Herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Immordino-Yang, M. (2016). *Emotions, learning and the brain*. Norton & Company.
- Litwin, E. (2012). *Las configuraciones didácticas*. Paidós.
- Loza, R., Mamani, J., Mariaca, J. y Yanqui, F. (2020). Paradigma sociocrítico en investigación. *PsiqueMag*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.216>
- Merriam, S. y Bierema, L. (2014). *Adult learning. Linking theory and practice*. Jossey-Bass.
- Montoya, L. (2018). La educación socioemocional en el contexto universitario. Biblioteca UNAM. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/3.pdf>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OCDE.
- Pozner, P. (2008). *Desafíos de la educación*. IIPE Buenos Aires.
- Rodríguez, S. (2004). *Manual de tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Octaedro.
- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage.
- Sánchez, M., Manzano, N., Rísquez, A. y Suárez, M. (2011). Evaluación de un modelo de orientación tutorial y mentoría en la Educación Superior a Distancia. *Revista de Educación*, (356), 719-732.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Manual para el desarrollo de habilidades socioemocionales en planteles de educación media superior*. SEP.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (16 de marzo de 2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*.
- Vega, C. (2015). *Papel de trabajo, aspectos epistemológicos de la estimación estadística de modelos: Investigación ex post facto*. IMYCA, Facultad de Ingeniería. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.3098.0647>
- Zabalza, M. (2009). *Diseño y desarrollo curricular*. Narcea.
- Zahonero, A. y Martín, M. (2015). Formación integral del profesorado: Hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*, (20), 51-70.

**ÁREA TEMÁTICA
EDUCACIÓN
EN CAMPOS
DISCIPLINARES**

**Apartado 3
Enseñanza y Aprendizaje
de las Lenguas Extranjeras**

Capítulo 3.1

Diseño Universal para el Aprendizaje y la Enseñanza del Inglés: Una Revisión Sistemática (2017-2023)

Lizet Cienfuegos Rascón*
Marcela Miranda Romero**

Resumen

El diseño universal para el aprendizaje (DUA) abre la posibilidad de atender a la gran diversidad presente en las aulas en los distintos ámbitos educativos, entre ellos la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés). El DUA ofrece una serie de principios, pautas y puntos de verificación para que los docentes lo puedan aplicar en el aula. Sin embargo, se desconoce la efectividad que ha tenido en el aula de idiomas. Los avances en este tema aún son incipientes, lo cual representa una oportunidad para conocer la situación actual, la investigación y las prácticas inclusivas en la clase de inglés. El objetivo es analizar y sistematizar las investigaciones recientes (2017-2023) que se hayan realizado para conocer la eficacia, retos y propuestas en la implementación del DUA. Este artículo lleva a cabo una revisión sistemática de la literatura (SLR) de 26 artículos publicados en acceso abierto, en las bases de datos EBSCO, Redalyc, Dialnet y Eric. Se utilizó la metodología de Ramírez-Montoya y García-Peñalvo (2018), la cual consta de tres fases: planificación, conducción e informe de resultados. Se encontraron hallazgos positivos con relación a la comprensión de

* Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE). <https://orcid.org/0000-0002-9233-9815>

** Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE). <https://orcid.org/0009-0003-3113-3615>

textos, recuperación del vocabulario, desarrollo de la comprensión aural, entre otros, Pero también se evidencian las dificultades por las que atraviesan los docentes de inglés y se desarrollan una serie de propuestas para utilizar el enfoque inclusivo.

Palabras clave: diseño universal para el aprendizaje, revisión sistemática, idiomas, inglés, atención a la diversidad.

Introducción

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020), la educación inclusiva “es un proceso que contribuye alcanzar el objetivo de inclusión social” (p. 10). Las Naciones Unidas (2018) y de acuerdo con la agenda 2030, en sus objetivos de desarrollo sostenible decreta que la educación inclusiva es el camino para alcanzar una vida sana para todos y todas. De ahí que México ha modificado el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos donde se garantiza el derecho a recibir una educación de calidad, equitativa, accesible y asequible con base en los derechos humanos (DOF, 2019). En 2019 la Secretaría de Educación Pública (SEP) anuncia la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva donde establece que ninguna persona será discriminada en la escuela por motivos de género, orientación sexual, religión, origen étnico o social, lengua o cultura, situación económica o discapacidad, e implica transformar las políticas, prácticas y cultura escolar hacia la inclusión educativa. Es conocer los intereses, motivaciones, estilos de aprendizaje y las vulnerabilidades de cada uno de los estudiantes. Conlleva atender las características individuales, así como el desarrollo cognitivo, social y emocional; es eliminar o minimizar las barreras de aprendizaje y participación (BAP) que impiden el acceso o limitan la participación de los estudiantes (Covarrubias Pizarro, 2019), entendidas como todas aquellas que impiden el acceso, la participación y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015). Las (BAP) se clasifican en tres categorías: (a) estructurales, aquellas que surgen de la organización política, social o económica de los sistemas

educativos; (b) normativas, aquellas que se derivan de las políticas, lineamientos, leyes o programas que obstaculizan el acceso a la educación, y (c) didácticas, aquellas que surgen de las prácticas educativas (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019).

Es decir, la educación inclusiva es brindar una “escuela para todos” (UNESCO, 2020), lo que exige a los docentes estar preparados ante la heterogeneidad y construir un currículo flexible. Para que esto sea viable es necesario que los maestros adopten metodologías inclusivas y busquen las estrategias más pertinentes para hacer que se promueva el acceso, la participación y el progreso a fin de proporcionar experiencias de aprendizaje que sean significativas a todos los estudiantes (Mcguire et al., 2006).

En este sentido, los profesores de inglés o de lenguas extranjeras deben construir el currículo para que los estudiantes de segundas lenguas con o sin discapacidad puedan acceder a los contenidos educativos para que las clases de inglés no sean ajenas, distintas y descontextualizadas; más bien que sea una oportunidad para desarrollar una visión intercultural que fomente el aprecio y el respeto por la diversidad cultural y lingüística. Esta competencia intercultural posibilita comprender otras formas de interpretación de la realidad, es abrir un espacio de entendimiento desde la perspectiva de los otros. Los programas de lenguas extranjeras deben incorporar el elemento cultural sin hacer juicios de valor sobre otras culturas (Paricio Tato, 2004), deben salvaguardar y preservar la diversidad entre los seres humanos. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2022), el objetivo de aprender una segunda lengua es que puedan desarrollarse en múltiples contextos y que puedan comunicar una necesidad básica hasta compartir ideas y sentimientos.

Una manera de lograrlo es mediante el diseño universal para el aprendizaje (DUA), que es un modelo didáctico y flexible, también conocido como “un diseño para todos” o “un modelo de accesibilidad universal”; tiene sus orígenes en la arquitectura y sus principios son generar entornos accesibles, inclusivos y útiles (Álvarez Oquendo y Chamorro Benavides, 2017; Burgstahler, 2013a). Estos mismos principios se trasladan al campo pedagógico y son retomados por el

Center for Applied Special Technology (CAST), que buscaba ofrecer experiencias inclusivas a los estudiantes con discapacidad en su proceso de aprendizaje. El DUA también sienta sus bases teóricas y metodológicas en los avances de las neurociencias, la ciencia cognitiva y el aprendizaje. Dichos estudios han identificado tres redes neurales relacionadas con el aprendizaje:

- a) Redes afectivas, relacionadas con el porqué del aprendizaje.
- b) Redes de reconocimiento, relacionadas con el qué del aprendizaje.
- c) Redes estratégicas, relacionadas con el cómo del aprendizaje.
(Fernández-Portero, 2018; CAST, 2018)

Las tres redes se mantienen activas todo el tiempo, trabajando de manera holística. Para cada red, existen una serie de principios y pautas que el docente de inglés puede utilizar para diseñar un programa o clase más flexible (Sánchez Serrano, 2016). Cada una de estas redes conlleva un principio, así como una serie de pautas y puntos de verificación que orientan al maestro en su práctica educativa: principio I, proporcionar múltiples formas de representación; principio II, proporcionar múltiples formas de acción y expresión; y principio III, proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso (Bort Caballero y Gil-Mediavilla, 2023; CAST, 2018). Además, la tecnología es un poderoso aliado en la eliminación o minimización de las BAP; sin ella no hubiera sido posible desarrollar el DUA (Edyburn, 2010). La instrucción y la tecnología son dos intervenciones en paralelo que permiten una mayor individualización de la enseñanza y flexibilidad en el aprendizaje, de modo que los alumnos con alguna discapacidad tienen mejores resultados cuando utilizan la tecnología (Alba Pastor, 2016).

Según Alba Pastor (2018), el DUA hace dos importantes contribuciones a la educación inclusiva:

- Elimina la distinción entre alumnos con y sin discapacidad. La diversidad es entendida como todo el espectro de estudiantes que se encuentran en el aula y del reconocimiento de que cada

uno aprende de manera distinta, lo que implica diferencias en el estilo y ritmo de aprendizaje, en los procesos de la información, los intereses y la motivación.

- Las barreras para el aprendizaje no son inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de las interacciones con los materiales y métodos educativos rígidos.

Los alumnos con alguna discapacidad son los más vulnerables al enfrentar estas barreras, seguidos de los alumnos con diferentes antecedentes culturales o lingüísticos. El costo del reacondicionamiento de materiales ha conducido al replanteamiento de cómo se diseña y cómo se implementa el currículo para que los estudiantes puedan acceder a él (Hall et al., 2012).

Los Principios del DUA en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Como se menciona previamente, el DUA es una pedagogía que permite transitar hacia la educación inclusiva, por lo que docentes de diferentes disciplinas y niveles educativos buscan la manera de incorporarlo en sus prácticas educativas en el día a día. En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, la metodología del DUA ha empezado a causar interés; los estudiantes de idiomas son un grupo muy diverso con distintas motivaciones para aprender el idioma, aunado a que existen distintos factores que influyen en su aprendizaje: la edad, el género, el capital cultural, la alfabetización de la primera lengua, factores de tipo psicoafectivo, entre otros (Bastidas y Muñoz, 2020). Igualmente, aquellos estudiantes cuya educación proviene de otros países con alfabetos similares tendrán una ventaja significativa en relación con aquellos cuyo alfabeto sea distinto a la lengua meta. Otros habrán tenido experiencias lingüísticas con la lengua meta o habrán tenido acercamiento a la cultura, mientras que otros no poseen este bagaje de experiencias (Torres y Rao, 2019). Y por último, factores de tipo instruccional, como son: la preparación de los profesores, el tipo

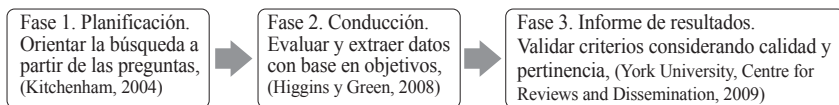
de enfoque metodológico utilizado, el currículo, la falta de recursos y grupos numerosos (Bastidas y Muñoz, 2020). Estos son algunos ejemplos de las posibles barreras que pueden surgir en las aulas de inglés y que pueden repercutir en la motivación de los estudiantes y en su éxito académico (Fernández-Portero, 2020).

En este sentido, el DUA puede contribuir a que los docentes sigan los principios, pautas y los puntos de verificación para anticiparse y brindar una serie de apoyos, aunque existen pocas investigaciones científicas que orienten a los docentes de inglés en el entendimiento y en los procesos para llevar a cabo el DUA para atender a la diversidad (Medina Sánchez y Pérez Valverde, 2020). Por lo tanto, el objetivo de este estudio es analizar investigaciones recientes (2017-2023) que se hayan realizado para conocer la eficacia, retos y propuestas en la implementación del DUA en el aula de idiomas.

Materiales y Métodos

En esta investigación se empleó la metodología de revisión sistemática de la literatura, la cual tiene como objetivo identificar, analizar e interpretar la evidencia disponible en distintas bases de datos en relación con una(s) pregunta(s) de investigación para conocer los últimos avances de algún campo disciplinar (Carrizo y Moller, 2018). En este caso se utilizó la metodología propuesta por Ramírez-Montoya y García Peñalvo (2018), que se fundamenta en las directrices formuladas por Brereton et al. (2007), Higgins y Green (2008), Kitchenham (2004) y por el Centre for Reviews and Dissemination de la Universidad de York (2009). El proceso de revisión de la literatura consta de tres fases (véase Figura 1).

Figura 1. Fases del proceso de revisión de la literatura



Nota. Tomado de Ramírez-Montoya y García Peñalvo (2018).

Fase 1: Planificación de la Revisión

Para la elaboración de esta fase se consideró que ya existen revisiones sistemáticas sobre el DUA, aunque ninguna de ellas hace referencia al uso de este enfoque en la enseñanza de lenguas y/o lenguas extranjeras, el cual es el propósito del presente trabajo. Tiene carácter exploratorio y su objetivo principal es conocer qué tipo de investigaciones se han llevado a cabo con el fin de estudiar su aplicabilidad en el terreno de la enseñanza de lenguas extranjeras en el contexto mexicano y en sintonía con la Nueva Escuela Mexicana. De ahí se desprenden las siguientes preguntas de investigación:

- P1. ¿Cuántos estudios hay en las bases de datos de Redalyc, Eric, Dialnet y EBSCO acerca del DUA y la enseñanza de lenguas y lenguas extranjeras del periodo de 2017 a 2023 en revistas de acceso abierto?
- P2. ¿Qué resultados se han obtenido y qué retos se han superado en los distintos estudios?
- P3. ¿Qué propuestas han encontrado los investigadores en la aplicación del DUA en la enseñanza de lenguas extranjeras?

Como criterios de inclusión se seleccionaron estudios empíricos que explícitamente utilizaron el diseño universal para el aprendizaje en la enseñanza de lenguas y/o lenguas extranjeras en cualquiera de los niveles educativos que proporcionen información de su efectividad en el aula de inglés. También, al ser una metodología emergente, resulta interesante revisar lo que los expertos dicen sobre el DUA y la enseñanza del inglés; de ahí que también se hizo una selección cuidadosa de algunos artículos de revisión (teórico-prácticos) que aportan información de su aplicabilidad en el aula a los profesores de lenguas extranjeras (véase la Tabla 1).

Fase 2: Conducción

Para dar respuesta a la primera pregunta se utilizaron los operadores booleanos: Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) AND

enseñanza del inglés; para el idioma inglés se utilizó *Universal Design for Learning (UDL) AND English Language Teaching*. Las estrategias de búsqueda incluyeron las bases de datos Redalyc, Dialnet, Eric y EBSCO. Se analizaron 50 artículos que cumplieron con los criterios de inclusión y de exclusión que se encontraron en las bases de datos, y mediante la evaluación y la extracción de los datos de los artículos se seleccionaron 26.

Fase 3: Resultados

En esta fase se describen los resultados que se obtuvieron al realizar la revisión sistemática de bibliografía en relación con el diseño universal para el aprendizaje y la enseñanza del inglés.

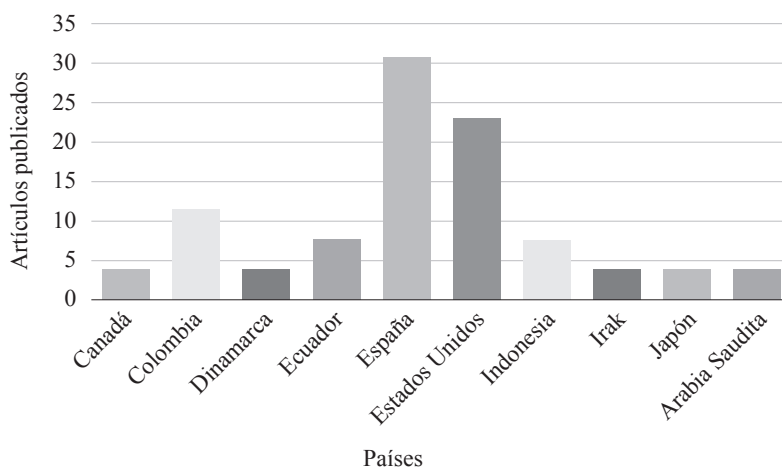
Los principales hallazgos se muestran a continuación. Con respecto al idioma de los documentos analizados, un 55% (n=20) eran en inglés y 44% (n=16) eran en español; las investigaciones se realizaron en diez países; ente ellos se destacan España con 30% (n=8), seguido de Estados Unidos con 23% (n=6), Colombia 11% (n=3), Ecuador 7.6% (n=2), Indonesia 7.6 % (n=2), y el resto con 3.8% (n=1): Canadá, Dinamarca, Irak, Japón y Arabia Saudita (véase la Figura 2).

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

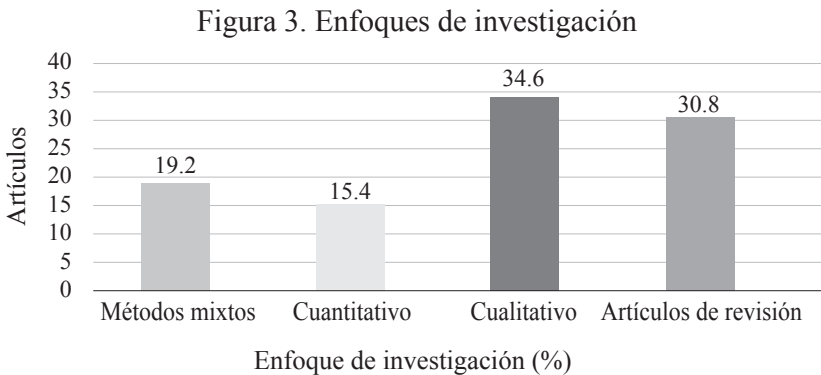
Variable	Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Tipo de publicación	Artículos científicos	Libros, ensayos, reseñas, páginas web
Idioma	Inglés y español	Otras lenguas
Año de publicación	2017-2023	Anteriores a 2017
Acceso a contenido	Libre acceso	Restringido o de paga
Evaluado por expertos	Revisado por pares	

Tipo de estudio	Investigaciones empíricas y/o artículos de revisión que analicen la contribución del DUA en el contexto de enseñanza de lenguas o de lenguas extranjeras para estudiantes con o sin discapacidad	Revisiones sistemáticas, metaanálisis
Tipo de entorno	Investigaciones en escuela regular	Investigaciones en educación especial
Nivel educativo	Desde preescolar hasta educación superior	x
Uso del DUA	Trabajo en el aula con estudiantes con o sin discapacidad	Investigaciones en relación con otros campos disciplinares
Participantes	Estudiantes con o sin discapacidad, profesores de inglés.	Directores, administradores, padres de familia.

Figura 2. Publicaciones por país



En relación con el enfoque de investigación, más de la mitad son de enfoque cualitativo representando el 37% (n=9), seguido de los artículos de revisión por expertos en el tema con 31% (n=8), el 19.2% (n=5) fue con un enfoque mixto y con un 15% (n=4) cuantitativo (véase la figura 3).



Como se aprecia en la figura, los estudios se encuentran divididos en investigaciones empíricas y en artículos de revisión teórico-prácticos. En las investigaciones empíricas representan el 57% (n=15); en estas se identificaron tres niveles educativos: educación superior, 26% (n=7), educación básica (primaria y secundaria), con 23% (n=6), y estudios en el campo laboral con profesores de inglés que enseñan a personas adultas con necesidades educativas especiales 3.8% (n=1); por último, se investigó como objeto de estudio la herramienta tecnológica de PowerPoint Live Feature, 3.8% (n=1). En los artículos de revisión teórico-prácticos se presentan objetos de estudio diversos, que representan el total de 42%. Se da así respuesta a la primera pregunta de este estudio.

Para dar respuesta a la segunda pregunta –¿qué resultados se han obtenido y qué retos se han superado en los distintos estudios?–, los estudios analizados indican que las habilidades de comprensión lectora mejoraron significativamente a nivel semántico y sintáctico

–sintagmas verbales–, mejora en la recuperación de vocabulario adquirido (Fernández-Portero, 2017; Kash, 2019; Zannan, 2023), progreso en las habilidades de redacción, asistidos por tecnología (Bort Caballero y Gil-Mediavilla, 2023; David y Anderson, 2022; Dickinson, 2018; Eikel-Pohen, 2019) y en comprensión auditiva, no así en el campo fonético-fonológico (Fernández-Portero, 2017); también reportaron resultados positivos en la motivación, la autoestima y la autorregulación (Álvarez Oquendo y Chamorro Benavides, 2017; Fernández-Portero, 2017; Eichhorn et al., 2019; Hashey et al., 2020; Husin et al., 2022). Otro hallazgo fue la de incluir temáticas con perspectiva de género (Bort Caballero y Gil-Mediavilla, 2023).

En relación con los profesores de inglés, se encontró que tienen una actitud positiva para enseñar la lengua a personas con discapacidad, siempre y cuando no sea una discapacidad severa (Blázquez et al., 2020), la importancia de la tecnología en la instrucción y/o en los materiales (Carrera Barragán y Guamarica Luna, 2023; Eichhorn et al., 2019; Edyburn, 2020; Eikel-Pohen, 2019; Hunt-Gómez, 2023; Molina Ramírez, 2020; Villafuerte Holguín y Alonzo Rezabala, 2020). Sin embargo, los investigadores advierten no abusar de la tecnología, ya que puede conducir al aburrimiento y el cansancio (Eikel-Pohen, 2019; Hunt-Gómez, 2023; Villafuerte Holguín y Alonzo Rezabala, 2020). Con respecto a la tecnología, los investigadores apuntan a la falta de capacitación a los docentes de inglés en programas de *software* para mayor diversificación de las actividades en la clase, así como de disponer de más tiempo para la adaptación de materiales y tutoría (Carrera Barragán y Guamarica Luna, 2023; Eikel Pohen, 2019); de igual manera las escuelas no cuentan con la infraestructura tecnológica, como son: revisores o lectores de pantalla, traductores braille, amplificadores de pantalla (Carrera Barragán y Guamarica Luna, 2023). Esto puede ser resultado de la desvalorización del aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que actualmente son consideradas como “elitistas” y están dirigidas solamente a un sector de la población y no a personas con discapacidad; consecuentemente disminuyen los recursos y materiales didácticos para las aulas de idiomas (Medina Sánchez y Pérez Valverde, 2020).

Por otra parte, la enseñanza a estudiantes sordos, a pesar de que existe interés por aprender una tercera lengua (inglés), los docentes se enfrentan con retos como: los sordos tienen problemas de sintaxis, semántica y morfología. Además se les dificulta la transferencia de información explícita de un texto; es decir, los niños sordos progresan poco y lentamente. No obstante, los docentes de inglés sugieren actividades visualmente lúdicas, el uso de la lengua de señas y la tecnología, además de un acercamiento a la familia (Molina Ramírez, 2020). Otros investigadores apuntan a la necesidad de seguir indagando en la eficacia y efectividad del DUA en la enseñanza del inglés (Husin et al., 2022), aunque se encontró que existe una asociación positiva en la percepción de los estudiantes en relación con la eficiencia y eficacia de sus profesores de inglés cuando utilizaban el DUA. La muestra fue pequeña y solamente se estudiaron alumnos con discapacidad en educación superior. También se reportaron dos intervenciones bajo el enfoque del DUA y a través del trabajo multidisciplinar entre diferentes especialistas (entre ellos el docente de inglés) que demostraron ser efectivas para niños que tienen dificultades emocionales y/o eventos traumáticos (niños migrantes) y su mejoría significativa en la adquisición de la segunda lengua (Eichhorn et al., 2019).

Por último, para dar respuesta a la pregunta 3 –¿qué propuestas han encontrado los investigadores en la aplicación del DUA en la enseñanza de lenguas extranjeras?–, se realizó un análisis de contenido para identificar las propuestas de mejora. La mayoría de los investigadores hacen referencia al currículo flexible, es decir, tomar en cuenta las necesidades, los estilos de aprendizaje e intereses de los estudiantes, así como brindar autonomía y espacios para que participen en su construcción (Álvarez Oquendo y Chamorro Benavides, 2017; Husin et al., 2022; Hunt-Gómez, 2023; Khatri, 2021; Kakamad et al., 2021; Tobón Gaviria y Cuesta Palacios, 2020; Lintang Sari y Emaliana, 2020; Villafuerte Holguín y Alonzo Rezabala, 2020). Asimismo, sugieren manejar grupos pequeños, tener un plan alternativo (Tobón Gaviria y Cuesta Palacios, 2020), utilizar el DUA junto con el aprendizaje basado en problemas (Bort Caballero y Gil-Mediavilla, 2023), realizar evaluaciones holísticas y lúdicas

(Álvarez Oquendo y Chamorro Benavides, 2017), uso de la plataforma tecnológica En-abilities como una herramienta para prácticas más inclusivas (Barros del Río et al., 2021), permitir a los estudiantes con alguna discapacidad que evalúen los materiales y la accesibilidad (Eikel-Pohen, 2019).

Otra recomendación es que antes de mandar a los estudiantes con problemas de aprendizaje en segundas lenguas o en otra área a los servicios de educación especial, se sugiere el uso del DUA como una alternativa (Eichhorn et al., 2019). Otra sugerencia es utilizar de manera presencial el conocimiento tecnológico adquirido durante la pandemia de COVID-19 (Husin et al., 2022), establecer momentos de relajación durante la clase y dar el tiempo suficiente para que todos terminen (Villafuerte Holguín y Alonzo Rezabala, 2020). En cuanto a las estrategias de evaluación basada en los DUA, se sugiere emplear diversidad de estímulos en los materiales, realización de tareas donde se observe el aprendizaje y considerar la comprensión de las instrucciones (Delaney y Hata, 2020). Por último, la formación permanente de los docentes de inglés y en prácticas inclusivas, así como la participación de todos los miembros de la comunidad (Fernández-Portero, 2017).

Discusiones y Conclusiones

Para acercarse más a la educación inclusiva, el diseño universal para el aprendizaje ha demostrado ser un medio eficaz para la atención de la diversidad presente en el aula independientemente de las diferencias que existan entre los individuos, de tal modo que el aprendizaje llegue a todo el estudiantado de una manera equitativa mediante la utilización de recursos tecnológicos y la adecuación de los materiales didácticos. Por tal motivo, revisar y conocer la situación actual en su aplicación en el aula de idiomas es fundamental.

A partir del análisis de contenido realizado en esta revisión sistemática, los hallazgos indican que el enfoque metodológico que predomina es el cualitativo, seguido de los métodos mixtos; además

destacan igualmente los estudios de revisión de la literatura donde se plasman guías y orientaciones de qué y cómo implementar el diseño universal para el aprendizaje en la clase de inglés. Los estudios se realizaron en educación superior, en educación básica y en centros de idiomas; además la mayoría de estos estudios se llevaron a cabo en España, así como en Estados Unidos y Colombia; se efectuaron con estudiantes que tienen alguna discapacidad o trastorno de déficit de atención, niños cultural y lingüísticamente diversos. Igualmente se plasmaron las actitudes de los docentes de inglés con relación con la discapacidad y la lengua meta.

Estas investigaciones contribuyeron a la comprensión de cómo los profesores de inglés o de lenguas están implementando el currículo flexible y siguiendo los principios, pautas y puntos de verificación del DUA. Otros estudios aportaron información valiosa sobre el impacto que tiene en el desarrollo de la comprensión de textos, la redacción, el vocabulario y en general mejor entendimiento del inglés como segunda y tercera lengua. Los datos analizados subrayan la importancia de la tecnología para hacer que los contenidos de la clase sean accesibles a todos los estudiantes. Asimismo, se recomienda lo siguiente a aquellos maestros que desean iniciar sus clases con este modelo: (a) conocer programas o *software* y plataformas tecnológicas que contribuyan a la adaptación de los materiales, (b) empezar con grupos pequeños, (c) aplicar el conocimiento tecnológico adquirido durante la pandemia de COVID-19 en modalidad presencial, (d) disponibilidad y actitud proactiva por parte de los profesores de inglés para utilizar el DUA, e) permitir descansos, establecer turnos de relajación, (f) hacer uso de grabaciones de voz, de subtítulos como Live Feature en PowerPoint, uso de pantallas táctiles para los niños con TDAH, (g) utilizar el andamiaje para dosificar las tareas y actividades y (h) utilizar materiales a nivel sensorial. Por lo anterior, se concluye que el DUA es posible y efectivo en el aula de inglés.

Los autores de los artículos analizados manifiestan los siguientes retos en la aplicación del DUA, el principal de los cuales es la formación docente en prácticas inclusivas y el uso de la tecnología. Igualmente, los autores notan una desvalorización del aprendizaje de

lenguas extranjeras porque lo consideran elitista y solamente un grupo de estudiantes puede aprenderlo, aquellos que tengan la aptitud, la actitud y el rendimiento para tener éxito. Esta concepción limita los recursos e inversiones que se puedan hacer para adquirir herramientas o *software* tecnológico para el aula de idiomas. Otro reto importante es que se necesitan más estudios sobre diferentes discapacidades y/o trastornos. En lo que respecta a la revisión, los datos analizados mencionan dos estudios que aportan información en relación con la discapacidad visual, dos estudios en alumnos con discapacidad intelectual leve, un estudio con discapacidad auditiva y dos estudios con niños con TDAH. La mayoría de los maestros de inglés que participaron en estos estudios aplicaban sus estrategias a base de prueba y error, salvo tres estudios en que consultaron a un grupo de especialistas. Y, por último, cabe resaltar que en México aún no se cuenta con investigaciones empíricas sobre el uso del DUA y la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que representa una oportunidad para que las clases de inglés sean más inclusivas.

Referencias

- Alba Pastor, C. (Coord.) (2016). *Diseño universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.
- Alba Pastor, C. (2018). Diseño universal para el aprendizaje. Un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. *Journal of Parents and Teachers*, (374), 21-27.
- Alba Pastor, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2011). *Diseño universal para el aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. DUALETIC.
- Álvarez Oquendo, R. y Chamorro Benavides, D. (2017). Estrategias didácticas para la incorporación del diseño universal para el aprendizaje en la escuela rural. *Panorama*, 11(21), 69-81.
- Barros del Río, M. A., Sigona, C. M., Blázquez Arribas, L. y Alcalde Peñalver, E. (2021). Teaching English to special educational need

- students through an online tool. *Education Quarterly Reviews*, 55 (3), 694-707. <https://doi.org/10.1002/tesq.3038>
- Bastidas, J. y Muñoz, G. (2020). Factores que influyen en el aprendizaje del inglés de los bachilleres de Pasto, Colombia. *Folios*, (51), 163-181. doi: 10.17227/folios.51-8676
- Blanco, G. M., Sánchez, A. P., Zubillaga del Río, A. (2016). El modelo del diseño universal para el aprendizaje. Principios, pautas y propuestas para la práctica. En C. Alba Pastor (Coord.), *Diseño universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas inclusivas* (pp. 25-28). Morata.
- Blázquez A., L., Barros del Río, M., Alcalde P., E. y Sigona, C. M. (2020). Teaching English to adults with disabilities: A digital solution through EN-ABILITIES. *Teaching English with Technology*, 20(1), 80-103. <http://www.tewtjournal.org>
- Booth, T. y Ainscow, A. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación de los centros escolares* (G. Echeita, C. Simón y M. Sandoval, Trads.). FUHEM y OEI (Trabajo original publicado por Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education. CSIE).
- Bort Caballero, M. L. y Gil-Mediavilla, M. (2023). Intervención educativa con narrativas digitales en lengua y literatura española del grado universitario en educación primaria: Una perspectiva en femenino. *Formación Universitaria*, 16(4), 43-52. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50062023000400043>
- Brereton, P., Kitchenham, B. A., Budgen, D., Turner, M. y Khalil, M. (2007). Lessons from applying the systematic literature review process within the software engineering domain. *Journal of Systems and Software*, 80(4), 571-583. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2006.07.009>
- Burgstahler, S. (2013a). Preface. En S. Burgstahler (Ed.), *Universal design in higher education: Promising practices*. DO-IT, University of Washington. www.uw.edu/doi/UDHE-promising-practices/preface.html
- Burgstahler, S. (Ed.) (2013b). *Universal design in higher education: Promising practices*. DO-IT, University of Washington.

- Carrera Barragán, D. y Guamarica Luna, L. (2023). Inclusión e innovación educativa didáctica para el aprendizaje del idioma inglés en estudiantes con discapacidad visual. *Didáctica y Educación*, 14 (3), 36-59. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1471>
- Carrizo, D. y Moller, C. (2018). Estructuras metodológicas de revisiones sistemáticas de literatura en ingeniería de *software*: Un estudio de mapeo sistemático. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*.
- Center for Applied Special Technology (CAST) (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines, version 2.0*.
- Center for Applied Special Technology (CAST). (2018). *Pauta del diseño universal para el aprendizaje. Versión 2.2*.
- Centre for Reviews and Dissemination (Ed.) (2009). *Systematic reviews. CRD's guidance for undertaking reviews in health care*. CRD, University of York. <https://goo.gl/731Ehh>
- Covarrubias Pizarro, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: Una propuesta para su clasificación. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (Coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (pp.135-157). Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Crujeiras Pérez, B. y Jiménez Aleixandre, M. (2018). Influencia de distintas estrategias de andamiaje para promover la participación del alumnado de secundaria en las prácticas científicas. Enseñanza de las ciencias. *Revista de investigación y experiencias didácticas*, 36 (2), 23-42.
- David, R. D. y Anderson, C. E. (2022). The universal genre sphere: A curricular model integrating GBA and UDL to promote equitable academic writing instruction for EAL university students. *CEPS Journal*, 12(4), 35-52. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1442>
- Delaney, T. A. y Hata, M. (2020). Universal design for learning in assessment: Supporting ELLs with learning disabilities. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 13(1), 79-91. <https://doi.org/10.5294/laclil.2020.13.1.5>

- Diario Oficial de la Federación (DOF). (15 de mayo de 2019). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa.
- Dickinson, P. (2018). Addressing current and future challenges in EAL writing with universal design for learning. En P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley y S. Thouësny (Eds.), *Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters – short papers from EUROCALL 2018* (pp. 41-46). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.26.810>
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33-41. <https://doi.org/10.1177/073194871003300103>
- Edyburn, D. L. (2020). Universal usability and universal design for learning. *Intervention in School and Clinic*, 56(5), 310-315. <https://doi.org/10.1177/1053451220963082>
- Eichhorn, S. M., Lowry, A. E. y Burke, K. (2019). Increasing engagement of English learners through universal design for learning. *Journal of Education Research and Practice*, 9(1), 1-10. <https://DOI:10.5590/JERAP.2019.09.1.01>
- Eikel-Pohen, M. (2019). Assessing disability-inclusive language teaching methods with multimodality and universal design principles. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 52(1), 1-13. <https://doi.org/10.1111/tger.12081>
- Fernández-Portero, I. (2017). Universal design for learning. A paradigm for the development of reading skills in foreign languages through affective networks. *Tejuelo*, (32), 7-36. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.7>
- Fernández-Portero, I. (2018). Diseño universal para el aprendizaje de idiomas en personas con diversidad funcional. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(1), 251-266.
- Fernández-Portero, I. (2020). Diseño universal para el aprendizaje: Un paradigma para el desarrollo de las habilidades lectoras en lenguas extranjeras a través de las redes afectivas. *Tejuelo*, 23(32), 7-36.

- Ferrer-Escartin, E. (2021). La variabilidad neuronal y el diseño universal para el aprendizaje (DUA). *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 9-16. <https://DOI:10.1344/joned.v3i1>
- Hall, T. E., Meyer, A. y Rose, H. D. (2012). An introduction to universal design for learning. Questions and answers. En K. R. Harris y S. Graham, *Universal design for learning in the classroom. Practical applications* (pp. 1-7). Guilford Press.
- Hashey, A. I., Miller, K. M. y Foxworth, L. L. (2020). Combining universal design for learning and self-regulated strategy development to bolster writing instruction. *Intervention in School and Clinic*, 56(1), 22-28. <https://doi.org/10.1177/1053451220910733>
- Higgins, J. P. T. y Green, S. (Eds.) (2008) *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions*. John Wiley & Sons, Ltd. <https://n9.cl/d285t>
- Hunt-Gómez, C. I. (2023). Potencial de la subtítulo como herramienta de diseño universal de aprendizaje. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 12(4):1-10. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v12.4763>
- Husin, S. A., Pahamzah, J., Rusdiyani, I., Juniardi, Y., Akrim, A., Kasan, R. A. (2022). Strategic ways for improving the efficiency of teaching linguistics to EFL students with physical disabilities. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 33-44. <http://dx.doi.org/10.32601/ejal.911539>
- Kakamad, K. K., Babakr, Z. H. y Mohamedami, P. F. (2021). Applying universal design for learning to center for English as a second language. *Education Quarterly Reviews*, 4(2), 408-416.
- Kash, H. (2019). Experimental studies of the affordances of assistive multimodal learning designs: Universal design for learning in modern language classrooms. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 23(2), 93-107.
- Khatri, R. (2021). Universal design for learning: Its application to English for academic purposes classrooms in Canada. *BC TEAL Journal*, 6(1), 94–105. <https://doi.org/10.14288/bctj.v6i1.447>

- Kitchenham, B. A. (2004). *Procedures for performing systematic reviews*. Keele University: Technical Report TR/SE-0401 and NICTA Technical Report 0400011T.1. <https://goo.gl/wQcMaS>
- Lintangsari, A. P. y Emaliana, I. (2020). Inclusive education services for the blind: Values, roles, and challenges of university EFL teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), 439-447.
- McGuire, M. J., Scott, S. S. y Shaw, F. S. (2006). Universal design and its applications in educational environments. *Remedial and Special Education*, 27(3), 166-175.
- Medina Sánchez, L. y Pérez Valverde, C. (2020). Fundamentos teórico-prácticos en torno a la inclusión del alumnado con discapacidad intelectual en el aula de lengua extranjera. *Onomázein*, 64-83. <https://doi.org/10.7764/onomazein.ne6.04>
- Molina Ramírez, M. C. (2020). Lectoescritura en inglés para estudiantes sordos. *Educación y Educadores*, 23(4), 596-610. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.4.3>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2018). *La Agenda 2030 y los objetivos de desarrollo sustentable: Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *Inclusión y educación: Resumen del seguimiento de la educación en el mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615>
- Paricio Tato, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3423002>
- Ramírez-Montoya, M. S. y García-Peñalvo, F. (2018). Co-creación e innovación abierta: Revisión sistemática de literatura. *Comunicar*, 26(54), 9-18. <https://dx.doi.org/10.3916/C54-2018-01>
- Sánchez Serrano, J. M. (2016). Diseño del currículum desde el enfoque del diseño universal para el aprendizaje. En C. Alba Pastor (Coord.), *Diseño universal para el aprendizaje. Educación para todos y prácticas inclusivas*. Morata.

- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Acuerdo Educativo Nacional: Estrategia Nacional de Educación Inclusiva*.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Documento de trabajo. Marco curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular. https://www.sep.gob.mx/marcocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Silvina Tato, M. S. (2014). Dimensión Intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3423002>
- Tobón Gaviria, I. C. y Cuesta Palacios, L. M. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Torres, C. y Rao, K. (2019). *UDL for language learners*. CAST Professional Publishing.
- Villafuerte Holguín, J. S. y Alonzo Rezabala, M. E. (2020). Pantallas táctiles y enseñanza del inglés a niños con trastorno por déficit de atención: prácticas idiomáticas y juegos recreativos. *Apertura*, 12(2), 52-73. <https://doi.org/10.32870/Ap.v12n2.1908>
- Zannan, A., R. (2023). The effect of universal design for learning on the proficiency of English as a foreign language students' acquisition of reading and vocabulary skills. *Arab World English Journal*, 14(2), 146-160. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4497547>

Capítulo 3.2

Intervención para el Desarrollo de Habilidades Receptivas y Gramaticales en Futuros Docentes de Inglés en una Normal Superior

Graciella Cristina Corella Santacruz*

Maricela Contreras López**

Rosa Ascensión Espinoza Cid***

Resumen

Las habilidades receptivas y gramaticales son habilidades de nivel superior que deben desarrollarse en ese nivel; cuando se trata de una lengua extranjera, requieren de puntual atención por parte del aprendiz. La presente investigación tiene como objetivo describir el proceso de intervención en el trayecto formativo de normalistas de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad de Inglés para mejorar su comprensión auditiva, comprensión lectora y gramática en inglés como lengua extranjera. Los participantes fueron 14 estudiantes normalistas que cursaban el séptimo semestre de la licenciatura. La investigación fue de tipo acción-participante con un enfoque mixto y un nivel de análisis descriptivo. En la fase diagnóstica se les aplicó una prueba estandarizada de nivel de dominio del inglés, la cual arrojó que solo uno de los 14 estudiantes tenía puntaje suficiente para acreditar el nivel requerido por el sistema de ingreso a la educación secundaria pública. Debido a esto, se diseñó e implementó

* Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0000-0001-6341-5121>

** Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0000-0003-3856-738X>

*** Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0000-0003-1327-5364>

una intervención durante ocho semanas que atendiera las áreas de oportunidad y reforzara las habilidades receptivas de comprensión auditiva y lectora, así como la gramática de la lengua inglesa. Una vez realizada la intervención, los resultados de la evaluación mostraron que algunos estudiantes mejoraron en cuanto a su dominio de los aspectos vistos en el curso; sin embargo, hubo otros estudiantes que continuaron obteniendo bajos puntajes en estas secciones, por lo que se sugiere que en futuras intervenciones se prolongue el tiempo de duración.

Palabras clave: habilidades receptivas, inglés como lengua extranjera, docentes en formación

Introducción

En 2011, la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno Federal (DGAIR) publicó las normas correspondientes al control escolar y que regulan la acreditación y certificación de la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI). Dicho documento explica que a través del CENNI se permite evaluar, acreditar y certificar conocimientos de las cuatro habilidades básicas de un idioma (comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita, e interacción oral), así como aptitudes en materia de lenguas extranjeras, al igual del español como lengua extranjera o lengua adicional. CENNI cuenta con un total de 20 niveles en orden ascendente, así como con equivalencia en puntaje de diferentes exámenes de dominio de lenguas y del Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El 20 de septiembre de 2013, el *Diario Oficial de la Federación* (DOF) publicó el acuerdo número 696, donde se establecieron las normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica y se estipuló que además del reporte de evaluación, los docentes de inglés en educación básica podrían entregar la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI). A partir de la Convocatoria del Ingreso al Servicio Profesional Docente para el

ciclo escolar 2013-2014, uno de los requisitos obligatorios para las y los interesados en concursar por una plaza como docente de la asignatura Lengua Extranjera Inglés fue el CENNI de nivel 12 o superior, para acreditar el dominio del idioma. Como referencia, dicho puntaje tiene una equivalencia de nivel B2 acorde al MCER, y de 573 puntos en el examen *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL ITP), tal como se puede consultar en la ficha técnica del Institute of International Education que muestra la información del TOEFL ITP en la página oficial del CENNI por DGAIR.

Para guiar la investigación, se planteó el objetivo principal de desarrollar las habilidades receptivas (comprensión lectora y comprensión auditiva) y habilidad gramatical de la lengua inglesa de estudiantes normalistas de la especialidad de inglés. Entretanto, los objetivos específicos se centraron en: (a) Identificar el nivel de dominio del inglés en las habilidades receptivas y la gramática en los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la especialidad de inglés; (b) implementar una serie de estrategias para desarrollar las habilidades receptivas y la gramática en inglés de los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la especialidad de inglés, y (c) evaluar el resultado de implementar estrategias para desarrollar habilidades receptivas y la gramática en inglés de los estudiantes normalistas de séptimo semestre de la especialidad de inglés.

Para aportar a la comprensión del tema de la presente investigación, en el siguiente apartado se presentan conceptos construidos a partir de distintos autores sobre la comprensión lectora y de la comprensión auditiva. También se ofrece una conceptualización de la habilidad gramatical y sus enfoques de enseñanza.

Comprensión Lectora

La comprensión lectora es una de las habilidades lingüísticas que permite interpretar el discurso escrito y facilita el mantenerse actualizado en cualquier tema, lo cual es una ventaja en la actualidad.

González de Doña et al. (2008) definen la lectura como

la comunicación entre un escritor y un lector, en la que ambos interactúan compartiendo un mismo sistema de signos de la lengua. El escritor utiliza determinadas estrategias para organizar y expresar sus ideas. El lector también aplica ciertas estrategias para comprender al escritor, extraer la información del texto y reconstruir las ideas. En la comprensión del mensaje escrito en inglés, se suman las estrategias vinculadas a la adquisición y decodificación de la lengua extranjera. (p. 2)

En específico sobre la comprensión lectora, Monroy y Gómez (2009) la presentan como entender los textos dejando espacio para la reflexión, lo cual conlleva poder indagar, analizar, relacionar e interpretar lo que se leyó, enlazándolo con los conocimientos previos del lector. Si se interpreta esta habilidad como un proceso, entonces este “implica reconstruir significados a partir de los conocimientos previos, los objetivos de aprendizaje y el contexto académico” (Moncada y Belkys, 2013, p. 122). Por lo tanto, resultó necesario que los estudiantes involucrados en esta investigación, quienes además se formaban como profesores de inglés en nivel secundaria, tuvieran la habilidad de comprensión lectora desarrollada.

Por su parte, Durán (2001) presenta dos factores para comprender un escrito en una segunda lengua. El primero es conocimiento del tema y del contexto en el que se ha producido; el segundo es conocimiento del vocabulario general y específico propios de la lengua extranjera. En el caso de la formación inicial como docentes de inglés, esto es necesario, ya que la comprensión de textos no solo sirve en su vida adulta, sino también para fomentar y desarrollar esta habilidad en sus futuros alumnos y alumnas.

Nunan (1999) (como se cita en Moncada y Belkys, 2013) también relaciona la comprensión lectora como un proceso importante para formar individuos con perspectiva crítica, autonomía por el aprendizaje y reflexivos. Para fines de esta investigación, y partiendo de las conceptualizaciones anteriores, se entendió la comprensión lectora como la habilidad de reflexionar, analizar e interpretar lo leído, relacionándolo con los conocimientos previos, el contexto académico

y los objetivos de aprendizaje, la cual es aún más importante en la formación de los futuros profesores.

Estrategias de Lectura: Previas, Simultáneas y Posteriores

Para facilitar el proceso de comprensión lectora existen algunas estrategias y actividades que se pueden hacer previas, simultáneas y posteriores a la lectura. A continuación, se desarrolla cada una de ellas.

De acuerdo con Durán (2001), las estrategias previas son aquellas que sitúan al lector en el contexto correcto y le ayudan a activar sus conocimientos previos sobre el tema, predecir el contenido del texto y reconocer la intención comunicativa del lector. Dichas estrategias son parte de un proceso lector a partir del significado global del texto, visto en conjunto, de arriba-abajo (*top-down*), para después hacer una lectura más detallada y extraer información.

Algunas estrategias previas que se pueden utilizar son las siguientes:

- La descripción del género o tipo de texto: artículo científico o de divulgación, ensayo, informe, carta, libro de texto, manual, etcétera.
- Exploración de las secciones y los movimientos propios de un género y/o subgénero.
- Identificación de las partes del texto, por ejemplo, en un artículo, las correspondientes a la introducción, planteamiento, argumentación y conclusiones.
- Aclaración del tono y del registro utilizado por el autor, según su intención comunicativa.
- Lectura de títulos y subtítulos que informarán acerca del contenido del texto
- Ojear el texto para extraer el tema principal (*skimming*).
- Prestar especial atención a los diagramas, ilustraciones y todo tipo de gráficos que acompañan al texto.

- Predicción del contenido del texto tras haber realizado las actividades anteriores. (Durán, 2001, p. 8)

En cuanto a las estrategias simultáneas a la lectura, se distinguen por ayudar a descifrar el significado del texto, profundizar en el conocimiento de la lengua inglesa específica y a incrementar el vocabulario. Los ejercicios que se realizan se relacionan, principalmente con el orden y jerarquía de las ideas en el texto, y con los niveles léxico y sintáctico. Es importante mencionar que dentro de estas estrategias se pone en práctica un segundo proceso de descodificación lingüística del texto, el cual se denomina abajo-arriba (*bottom-up*), y consiste en una lectura detallada para extraer información (Durán, 2001).

Las siguientes son algunas estrategias simultáneas:

- Diferenciar entre las palabras que implican contenido o conceptos directamente relacionados con el tema (*content words*), y las funcionales (*language markers*).
- Detectar qué palabras son fundamentales para entender el texto y cuáles accesorias, encontrando el significado de las primeras.
- Desarrollar técnicas de deducción de significado, recurriendo al contexto, a los conocimientos sobre clases y formación de palabras, así como a su función en la oración.
- Distinguir la clase de palabra: nombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, artículo, para facilitar su comprensión.
- Una vez inferido el significado de una nueva palabra, reemplazar la desconocida por un sinónimo y comprobar que tenga sentido.
- Analizar la cohesión léxica del texto localizando la reiteración, mediante la repetición de palabras o el uso de sinónimos.
- Detectar la utilización de palabras pertenecientes a la misma familia (hiponimia), cuya presencia representa la unidad del texto.
- Llamar la atención sobre posibles traducciones falsas y traducir, si es preciso, términos clave.
- Aclarar expresiones, siglas y términos clave, bien por parte del profesor, bien consultando algún diccionario.

- Establecer la relación entre los términos de referencia y sus antecedentes (anáfora), o subsiguientes (catáfora).
- Subrayar los conectores lógicos determinando su función en el texto.
- Identificar la oración que contiene el tema principal de cada párrafo, generalmente al comienzo o fin del mismo.
- Extraer la idea principal de cada párrafo.
- Responder a preguntas que requieren la localización de un dato concreto, mediante la técnica de lectura rápida denominada *scanning*.
- Hacer un resumen del texto, oralmente o por escrito. (Durán, 2001, pp. 9-10)

Finalmente, las estrategias posteriores a la lectura son aquellas en las que el lector emplea sus capacidades de análisis y síntesis, críticas y creativas, a través de la reflexión sobre lo leído y utiliza lo aprendido realizando ejercicios de aplicación (Durán, 2001).

Algunos ejemplos de estrategias de poslectura son los siguientes:

- Realizar ejercicios de emparejamiento de palabras o frases según su significado.
- Encontrar sinónimos y/o antónimos dentro del texto; o bien que el alumno los proporcione sobre palabras del mismo.
- Practicar la utilización correcta del diccionario, eligiendo el significado de acuerdo con el contexto en el caso de palabras polisémicas.
- Proporcionar expresiones equivalentes a las subrayadas en el texto.
- Completar espacios en blanco, siguiendo el contenido y el sentido de la información del texto.
- Analizar una estructura gramatical hallada en el texto, realizando ejercicios complementarios para practicarla.
- Completar gráficas, diagramas, tablas, etcétera, con la información extraída del texto.

- Debatar el contenido del texto y/o ampliarlo con información complementaria.
- Hacer un comentario crítico del texto, oralmente o por escrito.
- Componer un texto de características semejantes. (Durán, 2001, p. 11)

Comprensión Auditiva

La enseñanza de la comprensión auditiva ha ido evolucionando con el paso de los años, pues en un principio se veía como el manejo maestro de un conjunto de microhabilidades, dotando al alumno de tal forma que pudiera lograr la comprensión auditiva (Richards, 2008). Esta concepción fue cambiando para después centrarse en teorías del aprendizaje relacionadas con la psicología, describiendo así la comprensión auditiva como procesos de esquemas cognitivos donde el rol de los saberes previos forma parte de un proceso interpretativo para lograr la comprensión. En la actualidad, el receptor es considerado como un participante activo que utiliza estrategias para facilitar, monitorear y evaluar su comprensión auditiva.

Estrategias de Comprensión Auditiva

Buck (2001, como se cita en Richards, 2008) identifica dos estrategias para la comprensión auditiva: las cognitivas y las metacognitivas. Por un lado, las estrategias cognitivas se definen como procesos mentales que permiten al individuo comprender y guardar información lingüística o de otro tipo; por otro, las estrategias metacognitivas se describen como actividades mentales conscientes o inconscientes que desempeñan una función ejecutiva en el manejo de estrategias cognitivas. En este sentido, la enseñanza y la práctica de estrategias metacognitivas resulta beneficiosa para el alumnado, ya que fomenta la posibilidad de identificar sus propios procesos de comprensión de una manera reflexiva, y de esta forma encuentra las estrategias

efectivas e inefectivas para él/ella (Cross, 2010; Harmer, 2015; Kemp, 2010, como se cita en Harmer, 2015).

Nguyen (2018) describe el enfoque de comprensión como un enfoque de enseñanza cuya fortaleza es otorgar al estudiante una exposición máxima a la forma hablada de la lengua, donde puede practicar diferentes estrategias de comprensión auditiva tanto como sea necesario para lograr el aprendizaje. Los estudiantes que han utilizado este enfoque de enseñanza-aprendizaje obtienen altos puntajes en los exámenes que evalúan la comprensión auditiva (Field, 2008, como se cita en Nguyen, 2018), tal y como se planteó en uno de los objetivos de la presente investigación.

Al reflexionar sobre la relevancia de la comprensión auditiva, Harmer (2015) señala que esta habilidad es vitalmente importante para lograr una comunicación efectiva y hace hincapié en tomar precaución al enseñar esta habilidad porque muchos profesores confunden la enseñanza con la evaluación, y en lugar de desarrollar estrategias de aprendizaje, se limitan a utilizar ejercicios que solo evalúan la habilidad. Por tanto, el autor invita a las y los docentes a, en primer lugar, animar al estudiantado a tener una reflexión constante sobre su aprendizaje para poder elegir el enfoque más beneficioso para ellos, y en segundo, proveer tantas prácticas como sea posible para lograr la preparación del alumno cuando se enfrente a situaciones reales de la lengua meta.

Gramática

La gramática se refiere, según la Real Academia Española, al conjunto de normas, regularidades y excepciones que rigen a una lengua determinada. De acuerdo con Santos Carreño y Suárez Ramírez (2010), entender y estudiar gramática ayuda a leer, hablar y escribir correctamente un idioma. Existen tres razones importantes para estudiar gramática: (a) permite mejorar el uso de la lengua en aspectos como ortografía y fonética, (b) apoya para comprender mejor la estructura de las palabras (morfología), y (c) facilita organizar y combinar correctamente las palabras en una oración (sintaxis).

De igual forma que en la primera lengua, en una nueva lengua la gramática es importante. De acuerdo con Camps y Zayas (2006), el conocimiento gramatical de los estudiantes debe “proporcionarles las herramientas para entender el funcionamiento real de la lengua y, por tanto, deberá servirles para entender los textos que leen y para hablar y escribir mejor” (p. 25). Por tal motivo, los estudiantes de esta investigación debían tener un completo dominio gramatical del inglés, ya que ellos serían quienes formarían a los jóvenes de secundaria en esta lengua extranjera.

Enseñanza de la Gramática

La gramática puede ser estudiada mediante dos enfoques: deductivo e inductivo. Joven (2014) señala que en el enfoque deductivo primero se presentan las reglas gramaticales y después se practican, mientras que en el enfoque inductivo se dan ejemplos y se trata de que el estudiante descubra la regla gramatical. El enfoque inductivo se fundamenta en la teoría general del aprendizaje, según la cual “todas aquellas cosas que descubrimos por nosotros mismos quedan más firmemente asentadas en nuestras mentes que las que nos son dadas” (Bruner, 1961, y Hammerly, 1975, como se citan en Joven, 2014, p. 13).

Aunque según Joven (2014) el enfoque deductivo es el que generalmente prevalece, Sánchez (2010) concluye que es el docente quien decide cuál enfoque utilizar de acuerdo con las necesidades y también las características de sus estudiantes, ya que hay alumnos que necesitan más una enseñanza deductiva y otros trabajan mejor con una inductiva. Se recomienda que sean los dos procedimientos los que se fomenten para aprender y asimilar un contenido gramatical determinado.

Enseñanza de la Gramática en el Enfoque Comunicativo

En el enfoque comunicativo la gramática tiene criterios funcionales. No se trata de enseñar conceptos, sino la forma y uso para que el

estudiantado pueda aplicarlo y comunicarse en inglés; esto último es el principal objetivo de este enfoque. En otras palabras, que el estudiante pueda comunicarse en inglés, para lo cual la gramática es parte fundamental; para esto se utilizan tanto enfoques inductivos como deductivos. Se debe considerar que, al presentar reglas gramaticales en las clases de inglés, sin importar el procedimiento que se adopte, se debe buscar la rentabilidad, de manera que facilite en gran medida la generalización adecuada, la transferencia a otras situaciones y permita la autocorrección (Moreno, 1999, como se cita en Joven, 2014).

En este sentido, la expresión escrita está ampliamente relacionada con la gramática, específicamente con la ortografía y la sintaxis. Especialmente en el momento de enseñar expresión escrita centrada en el producto no se puede prescindir de los elementos gramaticales y se debe brindar retroalimentación constante en caso de ser necesario.

Marco Metodológico

Enfoque, Tipo de Investigación y Nivel de Profundidad

Debido a la naturaleza de la investigación, se trabajó en un estudio de enfoque mixto. Dicho método es “la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno” (Chen, 2006; Johnson et al., 2006, como se citan en Hernández et al., 2010, p. 546). Asimismo, Todd y Lobeck (2004, como se citan en Hernández et al., 2010) consideran que cuando se emplean dos métodos y se llega a los mismos resultados, se incrementa la confianza en que son una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre en lo estudiado. Además, se rompe la investigación “uniforme” cuando se producen datos variados y se tienen en cuenta diversas fuentes y tipos de datos.

Se eligió la investigación acción-participante (IAP) porque, como lo mencionan Hernández et al. (2010), el investigador es quien lleva

a cabo la intervención. En este estudio, este papel lo desempeñaron dos docentes que fueron las encargadas de realizar el proceso de investigación. Además, la IAP implica transformar y mejorar una realidad social, en este caso una realidad educativa (Sandín, 2003, como se cita en Hernández et al., 2010) de un grupo docentes de inglés en formación que corrían el riesgo de no ser aceptados para participar en el proceso de asignación de plazas debido a que no cumplían con el requisito de nivel mínimo de inglés. En este sentido, el objeto de estudio de la investigación-acción es explorar los actos educativos para implementar acciones para mejorarlos y modificarlos, registrar y sistematizar la información sobre el cambio que se dé, ya que la finalidad es optimizar la práctica educativa (Colmenares, 2012).

En cuanto al nivel de profundidad de la investigación, este fue descriptivo. Para Barrientos et al. (2017), una investigación descriptiva se concibe como “aquella cuyo objetivo es la caracterización de determinadas variables, entendidas éstas como las propiedades del objeto de estudio que son susceptibles de medición, ya sea cuantitativa y/o cualitativamente” (p. 48).

Método

Esta investigación consistió en cuatro etapas o fases, llevadas a cabo durante ocho sesiones del séptimo semestre de la licenciatura. De acuerdo con Hernández et al. (2010), la primera fase es la detección del problema, donde primeramente se observa el contexto y a los sujetos para identificar y plantear la problematización. En una segunda etapa, se diseña una propuesta que permita la intervención, la cual se implementa en la tercera fase junto con la evaluación. Finalmente, en la cuarta etapa se obtiene información para la retroalimentación a fin de mejorar el proceso.

En esta investigación, la problemática se identificó cuando las y los alumnos presentaron la evaluación TOEFL ITP, donde los resultados arrojaron que 13 de los 14 alumnos no alcanzaban el puntaje requerido para tener el dominio B2 según el MCER, siendo este el

nivel que pide la SEP para poder ingresar al Servicio Profesional Docente. A raíz de esto, aunado a los comentarios en común con otros docentes, que desde el primer semestre se habían percatado del bajo nivel de dominio del idioma por parte de los alumnos de este grupo, se decidió intervenir a través de una investigación-acción participante cuyo objetivo principal fue que los alumnos mejoraran su dominio del idioma, siendo las habilidades de comprensión auditiva, comprensión lectora y dominio gramatical las habilidades priorizadas, ya que estas tres áreas son las evaluadas por el examen TOEFL ITP.

Dentro de la misma primera fase de la IAP se procedió a la evaluación diagnóstica. Para ello, en febrero de 2019 el alumnado presentó el examen de comprensión auditiva del programa *Longman Preparation Course for the TOEFL Test: The Paper Test CD-ROM* (2003). Este instrumento mide la comprensión auditiva y tiene una duración de 36 minutos y se compone de 50 reactivos, los cuales están divididos en tres secciones: comprensión auditiva, comprensión lectora y dominio gramatical. Para la sección de lectura de comprensión, dicho examen cuenta con un total de 60 preguntas distribuidas en 5 lecturas, para las cuales se les da un tiempo de 55 minutos. A la sección de gramática del examen TOEFL se le llama “Estructura y expresión escrita”, conformada por 40 preguntas para las cuales se da un tiempo de 25 minutos. En dicha sección se cuenta con dos tipos de preguntas; el primer tipo es sobre estructura, las preguntas de la uno a la quince, donde se le pide al sujeto completar correctamente los enunciados con una de las cuatro opciones que se dan como respuesta.

La segunda fase de esta investigación-acción fue la elaboración de un plan. Así, las investigadoras diseñaron su estrategia de intervención apoyadas en la literatura relacionada con su objeto de estudio, así como en los antecedentes de su investigación y la triangulación de dicha información.

Para la tercera fase, de implementación y evaluación, se llevó a cabo la intervención y simultáneamente se realizó una evaluación formativa. Debido a que la IAP es un proceso cíclico, las investigadoras y los sujetos involucrados formaron parte activa combinando

habilidades y conocimientos teóricos con prácticos, así como vivencias y habilidades de los participantes (Mertens, 2003, como se cita en Hernández et al., 2010). Esta fase se realizó a finales de diciembre de 2019; en ella, los sujetos presentaron de nuevo el mismo examen, pero ahora con carácter evaluativo, con el fin de conocer si los alumnos mejoraron sus puntajes de comprensión auditiva. El grupo con el que se trabajó estuvo formado por 14 estudiantes, de los cuales solo uno contaba con una puntuación de 597 en el examen TOEFL. Por lo tanto, se decidió intervenir en este grupo para trabajar las habilidades de comprensión lectora y auditiva, así como la subhabilidad gramatical, las cuales son las que principalmente miden los exámenes estandarizados de dominio de esta lengua.

La cuarta fase, que fue considerada de retroalimentación, se llevó a cabo en mayo de 2020. Las investigadoras y los participantes evaluaron la intervención y utilizaron esta información para poder realizar nuevos ajustes y sugerir cambios en cualquier parte del proceso, así como reflexionar sobre su proceso de aprendizaje a lo largo del curso. Con esta información se emitieron una serie de recomendaciones para futuros cursos con condiciones similares.

Resultados del Diagnóstico

Como se mencionó anteriormente, se utilizó el examen de Pearson Education, Inc. Longman Preparation Course for the TOEFL Test: The Paper Test (2003) como instrumento de diagnóstico. Con dicho examen se evaluaron las habilidades de comprensión auditiva y comprensión lectora, así como la gramática del inglés; el rango de puntuación estuvo entre 20 y 68 para cada habilidad. Los resultados se pueden apreciar de manera visual en la Tabla 1, en la que con un asterisco se marcó el resultado de la única estudiante que alcanzó, según este instrumento, el nivel B2 necesario para obtener la CENNI 12. Los 13 estudiantes restantes obtuvieron un resultado inferior al necesario para acreditar dicha certificación nacional.

Tabla 1. Resultados de habilidades de comprensión auditiva, comprensión lectora y gramática

Estudiante número	Comprensión auditiva	Comprensión lectora	Gramática
1	49	43	40
2	41	35	31
3	57	46	42
4	51	46	42
5	44	32	47
6	51	49	-
7	49	48	36
8	57	46	46
9	43	43	36
10	54	47	38
11	65	60	58
12	59	50	50
13	65	-	38
14	51	47	48

Intervención y Evaluación de la Intervención

Para mejorar los resultados de los estudiantes normalistas y contribuir a una efectiva participación en el proceso de obtención de horas de inglés frente a grupo en educación secundaria, se implementaron distintas estrategias basadas en investigaciones y teorías que han funcionado en otros contextos, como son mayor práctica e inmersión en el idioma, como sugiere Harmer (2015); desarrollo de estrategias metacognitivas, como plantea Nguyen (2018); desarrollo de la motivación y ambientes positivos de aprendizaje, como recomiendan Coyle et al. (2009); y hacer hincapié en el papel activo del estudiante, como propone Richards (2008). Con base en estas

consideraciones, se diseñaron dos propuestas de intervención: una para trabajar la habilidad de comprensión auditiva (véase el Apéndice A) y la otra para el desarrollo de la comprensión lectora y las habilidades gramaticales (véase el Apéndice B).

Los 14 participantes llevaron el curso durante su séptimo semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en inglés. Cabe mencionar que en dicho semestre los estudiantes pasaron la mayor parte del tiempo en prácticas en las escuelas secundarias a las cuales son asignadas y asignados. De las 19 semanas del semestre, durante siete asistieron a clases en la Escuela Normal. Debido a esto, no siempre pudieron cumplirse todas las sesiones previstas; sin embargo, al contar con el apoyo de los directivos, docentes y los propios estudiantes participantes, se pudo realizar un ajuste curricular para que cursaran ocho sesiones de cien minutos cada una.

Una vez cumplidas las ocho sesiones del curso, se les volvió a aplicar el mismo tipo de examen con el fin de evaluar los resultados de la intervención. Estos variaron de acuerdo a cada estudiante en particular; sin embargo, en general se encontró un mejor desempeño a la hora de resolver este tipo de exámenes. Las tablas 2, 3 y 4 muestran los resultados del diagnóstico, contrastados con los resultados de la evaluación al final del curso. Además, la Tabla 5 presenta lo referente a las equivalencias de avance de acuerdo al MCER y a la CENNI.

Evaluación de la Intervención: Comprensión Auditiva

En la Tabla 2 se aprecia principalmente el avance del estudiante 1, quien aumentó 13 puntos en la sección de comprensión auditiva, un avance significativo en su proceso de mejora de esta habilidad. Esto podría deberse al uso del enfoque de comprensión, al cual Nguyen (2018) lo describe como un enfoque de enseñanza donde la fortaleza es que el estudiante tenga una exposición máxima a la forma hablada de la lengua. En contraste, se aprecia un retroceso en el estudiante 2, quien había obtenido el puntaje más bajo en esta sección y a la vez obtuvo el puntaje más bajo en la evaluación final. Asimismo, se

observa que algunos estudiantes bajaron unos puntos, lo cual podría deberse a que el día que se realizó dicha evaluación los sujetos salían de vacaciones. Algunos de ellos comentaron que harían el examen rápido para irse; otros dijeron que solo podían pensar en sus vacaciones y que no podían concentrarse.

Tabla 2. Diagnóstico y examen final,
sección comprensión auditiva

Estudiantes	Diagnóstico	Evaluación
Estudiante 1	49	52
Estudiante 2	41	37
Estudiante 3	57	54
Estudiante 4	51	52
Estudiante 5	44	49
Estudiante 6	51	54
Estudiante 7	49	54
Estudiante 8	57	57
Estudiante 9	43	--
Estudiante 10	54	56
Estudiante 11	65	66
Estudiante 12	59	61
Estudiante 13	65	65
Estudiante 14	51	48

Evaluación de la Intervención: Comprensión Lectora

En la Tabla 3 se puede observar que los estudiantes participantes que habían obtenido la puntuación más baja en el diagnóstico obtuvieron mejores resultados en el examen final. El estudiante 5 fue quien tuvo la mejoría más marcada, ya que subió 11 puntos en total. Por lo que respecta a los estudiantes que bajaron su puntuación, esto

puede atribuirse, al igual que en la sección anterior, a que estaban a punto de salir de vacaciones, por lo que su concentración ya no estaba ubicada en actividades escolares. Asimismo, la puntuación adquirida también podría estar relacionada con los temas de las lecturas, ya que, como mencionan Moncada y Belkys (2013), cuando los estudiantes tienen lecturas relacionadas con temas de su agrado realizan las actividades con confianza e interés.

Tabla 3. Diagnóstico y examen final,
sección comprensión lectora

Estudiantes	Diagnóstico	Evaluación
Estudiante 1	43	46
Estudiante 2	35	38
Estudiante 3	46	44
Estudiante 4	46	48
Estudiante 5	32	43
Estudiante 6	49	46
Estudiante 7	48	46
Estudiante 8	46	48
Estudiante 9	43	46
Estudiante 10	47	49
Estudiante 11	60	58
Estudiante 12	50	51
Estudiante 13	-	42
Estudiante 14	47	49

Evaluación de la Intervención: Gramática

Se puede apreciar en la Tabla 4 que los sujetos con los resultados más bajos en el examen diagnóstico presentaron incremento en sus resultados de la evaluación final. El estudiante 2 obtuvo un avance de siete puntos en total, lo cual representó una mejoría significativa.

Es importante señalar que este estudiante participante siempre presentó buena actitud hacia el trabajo requerido, pues buscaba ayuda de sus compañeros, preguntaba dudas a las maestras encargadas del curso y tomó los cursos con mucha seriedad. Con base en los resultados, puede decirse que esto le sirvió para poder avanzar. Es importante reforzar la subhabilidad gramatical, ya que, como mencionan Camps y Zayas (2006), el conocimiento gramatical de los estudiantes debe “proporcionarles las herramientas para entender el funcionamiento real de la lengua y, por tanto, deberá servirles para entender los textos que leen y para hablar y escribir mejor” (p. 25).

Tabla 4. Diagnóstico y examen final, sección gramática

Estudiantes	Diagnóstico	Evaluación
Estudiante 1	40	47
Estudiante 2	31	38
Estudiante 3	42	40
Estudiante 4	42	50
Estudiante 5	47	43
Estudiante 6	-	40
Estudiante 7	36	38
Estudiante 8	46	50
Estudiante 9	36	41
Estudiante 10	38	40
Estudiante 11	58	58
Estudiante 12	50	47
Estudiante 13	38	37
Estudiante 14	48	53

Finalmente, la Tabla 5 cuenta con una comparación entre el examen TOEFL que se tomó como diagnóstico y el que se realizó a mediados de la implementación de la propuesta de intervención. Se pretendía realizar otra evaluación con el mismo examen TOEFL al término de la intervención, pero esto no fue posible debido a que no hubo presupuesto para dicho examen.

Tabla 5. Comparación final

Estudiantes	TOEFL Periodo diagnóstico	TOEFL Evaluación	Equivalentes y avance en MCER	Equivalencia y avance en CENNI
Estudiante 1	430	460	A2 → B1	6 → 9
Estudiante 2	-	410	A2	6
Estudiante 3	463	-	B1	9
Estudiante 4	373	480	A2 → B1	6 → 9
Estudiante 5	400	373	A2	6
Estudiante 6	383	463	A2 → B1	6 → 9
Estudiante 7	420	-	A2	6
Estudiante 8	490	510	B1	9
Estudiante 9	407	443	A2	6
Estudiante 10	-	477	B1	9
Estudiante 11	597	-	B2	12
Estudiante 12	500	553	B1 → B2	9 → 12
Estudiante 13	437	460	A2 → B1	6 → 9
Estudiante 14	510	540	B1	9

En la Tabla 5 se observa la mejoría en la mayoría de los sujetos. El avance más significativo lo obtuvo el estudiante 4, quien subió su puntuación con un total de 107 puntos arriba de su resultado en el examen diagnóstico, seguido por el estudiante 6, quien subió su puntuación con un total de 80 puntos arriba de su resultado en el examen diagnóstico.

De acuerdo al MCER, el nivel A2 representa ser un usuario básico, entender frases y expresiones usadas en información personal y familiar, poder realizar tareas simples y describir términos simples, así como expresar asuntos de necesidad inmediata. El nivel B1 es un usuario independiente que puede comprender los puntos principales de información estándar sobre temas familiares, trabajo, escuela, ocio, etcétera. Puede lidiar con situaciones que suceden mientras viaja. Puede producir textos sencillos sobre temas de interés personal, describir experiencias y hechos, sueños y ambiciones, así como dar explicaciones en opiniones y planes. Por su parte, el nivel B2 es también un usuario independiente, pero con más ventaja; puede entender ideas principales de textos complejos, puede interactuar con fluidez y espontaneidad con hablantes nativos, puede producir textos claros y detallados sobre una amplia gama de temas, y explicar su punto de vista sobre un tema de actualidad.

Estos resultados muestran un panorama positivo, ya que, aunque no se logró obtener presupuesto para la aplicación del TOEFL, la mayoría de los estudiantes mostró un avance significativo.

Conclusiones y Recomendaciones

Esta intervención de tipo acción participante fue de suma importancia para la formación de la generación con la que se implementaron las acciones. Asimismo, es de reconocerse que los resultados positivos obtenidos fueron gracias a dicha intervención. Esto tampoco hubiese sido posible sin el trabajo en equipo de los docentes que impartieron clases a este grupo a lo largo de su carrera, durante la cual fueron desarrollando distintas competencias hasta alcanzar la meta deseada.

Destacó que durante la realización de las sesiones planeadas sobre comprensión lectora se utilizaron algunas lecturas que pertenecían a un nivel (B2) que era muy elevado en comparación con las características de la mayoría del grupo. La intención de dicha actividad fue impulsar a los estudiantes a esforzarse para conocer vocabulario nuevo, utilizar el contexto para ir creando conocimiento nuevo, pero desafortunadamente esto resultó ser todo lo contrario. Los alumnos comentaron que se sintieron mal al darse cuenta de que se les dificultaba realizar una lectura de tal nivel, lo cual provocó una disminución en su disposición para realizar las actividades. Debido a esto, se procedió a utilizar lecturas de un nivel intermedio bajo (A2), lo que ayudó a devolver la confianza a los estudiantes para poder realizar las actividades previas, simultáneas y posteriores a la lectura.

En relación con el curso de gramática, se observó que en años anteriores el estudiantado en cuestión había dedicado un semestre a estudiar y repasar las habilidades gramaticales con ejemplos y exámenes rápidos gracias a un curso complementario que se les facilitó. Por ello, durante la implementación de la propuesta de esta investigación los estudiantes involucrados tuvieron facilidad para responder contenidos de esta área.

Con base en los resultados presentados en el apartado anterior, se puede concluir que el curso, en general, tuvo una influencia positiva en los estudiantes en el aprendizaje del idioma, ya que en su totalidad obtuvieron la certificación necesaria para participar en el concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente. Sin embargo, de retomarse dicho curso, se tendrían en cuenta las sugerencias de los participantes en el estudio, las cuales se enumeran a continuación:

1. En referencia a los niveles de conocimiento del idioma, se recomienda buscar un enfoque más individual, donde la finalidad sea nivelar los grupos. Para lograr esto, se propone dividir el grupo en subgrupos donde se puedan atender las necesidades específicas de los sujetos de acuerdo a su nivel de inglés.

2. Con respecto a las actividades realizadas, la recomendación se relaciona con dinamizar y ludificar estas actividades para mantener la atención y motivación de los participantes.

3. Concerniente a la motivación de los estudiantes, es importante dedicar un tiempo al inicio del curso para concientizarlos sobre la necesidad que se encontró en el grupo, para así lograr que el estudiante esté comprometido con las actividades a realizar.

4. En el caso de las lecturas, ir aumentando la complejidad de las utilizadas y trabajar en un principio con actividades que promuevan la adquisición de vocabulario nuevo.

Durante la intervención se pudo observar en varias ocasiones que la disposición de los estudiantes no era activa en todo momento; en algunas sesiones estaban cansados, estresados, enojados, tristes, etcétera, lo cual afectaba su desempeño durante las sesiones del curso. Es importante tomar en cuenta este tipo de situaciones en las que se desvuelven los estudiantes para poder adaptar las actividades que se deben realizar.

Por último, se espera que esta investigación sirva como referente en caso de necesitarse con alumnos normalistas de nuevas generaciones; asimismo, que contribuya a formar mejores docentes de inglés para un mejor futuro en la educación de los aprendices mexicanos de esta lengua extranjera.

Referencias

- Barrientos, D., Espinoza, R., Duarte, N., Marrujo, G., Ríos, S. y Copado, J. (2017). *Producción de conocimiento y análisis de la práctica docente. Un modelo desde la experiencia normalista*. Escuela Normal Superior de Hermosillo.
- Camps, A. y Zayas, F. (2006) *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura. Graó.
- Colmenares E., A. M. (2012). Investigación-acción participativa: Una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.
- Coyle, D., Holmes, B. y King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum: CLIL national statement and guidelines*. The Languages

- Company. <http://www.rachelhawkes.com/PandT/CLIL/CLILnationalstatementandguidelines.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (20 de septiembre de 2013). Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación en la educación básica. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5314831&fecha=20/09/2013#gsc.tab=0
- Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR). (2011). *Normas correspondientes al control, escolar, así como a la acreditación y certificación de conocimientos y aptitudes en lenguas extranjeras y en el español como lengua extranjera, a que se sujetará la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación*. SEP. https://dgair.sep.gob.mx/storage/recursos/CENNI/normas_generales_cenni.pdf
- Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR). (6 de octubre de 2018). *Certificación Nacional del Nivel de Idioma. Fichas técnicas (1-3)*. https://dgair.sep.gob.mx/storage/recursos/CENNI/toefl_itp.pdf
- Durán, P. (2001). Funciones de la lectura en la enseñanza del inglés profesional y académico y estrategias de comprensión lectora. *Didáctica*, (13), 99-111.
- González de Doña, M., Marcovecchio, M. J., Margarit, V. y Ureta, L. (2008). Tipología de estrategias de aprendizaje para la comprensión lectora en inglés en la modalidad EaD. *Revista de Educación a Distancia*, (20), 1-15.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5ª ed.). Pearson.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). Mc Graw Hill Educación.
- Joven, C. (2014). *Técnicas y recursos para enseñar gramática en el aula de lengua inglesa de Educación Primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8106/TFG-O%2015.pdf?sequence=1>
- Moncada V. y Belkys, S. (2013). Desarrollo de la comprensión lectora del inglés en estudiantes universitarios: Una experiencia didáctica.

- Dialnet*, 22(1), 122-131. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6223458>
- Monroy, J. A. y Gómez, B. E. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166575272009000100008 &lng=pt&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S166575272009000100008&lng=pt&tlng=es).
- Nguyen, H. H. (2018). Fostering positive listening habits among EFL learners through the application of listening strategy and sub-skill instructions. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(2), 268-279.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking*. Cambridge University Press.
- Sánchez, M. (2010). Apuntes a la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras: La enseñanza de la gramática. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (8), 59-76.
- Santos Carreño, G. E., y Suárez Ramírez, R. M. (2010). *El enfoque que orienta la enseñanza de la gramática en octavo año básico del colegio San Fernando de la comuna de Peñalolén* [Tesis de doctorado, Universidad Andrés Bello].

Apéndice A

Programa de trabajo de comprensión auditiva

Objetivo del curso: Desarrollar la comprensión auditiva				
Recursos: libros (<i>Longman Preparation Course for the TOEFL Test</i> : 2003), aula, mesas, sillas, proyector, bocinas, computadora, sitios web, material impreso y diarios.				Sesiones: 8
No. de Sesión	Fecha	Temática	Habilidad	Actividad
1	9 de sept.	Del estrés a la resiliencia	-Identificación de ideas principales -Toma de notas	Explicación del uso de diario de resiliencia y de la habilidad. Inicio de registro en diario. Práctica de la habilidad. Discusión del tema y habilidades.
2	10 de sept.	La vida de la escritora Sylvia Plath	-Identificación de estrategias metacognitivas	Registro en diario. Explicación de la habilidad y práctica. Discusión del tema y habilidades.
3	17 de sept.	Cultivando la autoestima	-Activación de saberes previos y cómo vincularlos con nueva información	
4	21 de octubre	Amor propio	-Identificación de información secundaria	Registro en diario. Explicación de la habilidad y práctica. Discusión del tema y habilidades.
5	22 de octubre	Cómo desarrollar la autoestima	-Práctica de identificación de ideas principales y secundarias	
6	29 de octubre	Autonomía y responsabilidad	-Integración de habilidades: auditiva y lectora	Discusión sobre lectura de Flores (2013) y revisión de tarea. Registro en diario. Explicación de las habilidades y práctica. Discusión del tema y habilidades.
7	2 de dic.	Ejercicios TOEFL ITP	-Elegir respuestas con sinónimos -Identificar <i>qué</i> y <i>quién</i> en la forma pasiva	Explicación de las habilidades, práctica, revisión y discusión.
8	3 de dic.	Ejercicios TOEFL ITP	-Comprender expresiones con doble negación -Comprender comparaciones con la forma negativa -Identificar expresiones enfáticas de sorpresa	

Apéndice B

Programa de trabajo de comprensión lectora y la gramática

Objetivo del curso: Desarrollar la comprensión lectora y la gramática.				
Recursos: proyector, pintarrón, marcadores, computadora, libro, copias, diccionario.				Sesiones del curso: 8
No. de Sesión	Fecha	Tema/ actividad	Habilidad	Actividad
1	25 de enero	Problemas con el uso de verbos	-Saber cuándo usar pasado con presente. -Usar correctamente <i>have</i> y <i>had</i> . -Usar correctamente los tiempos verbales con expresiones de tiempo. -Usar correctamente <i>will</i> y <i>would</i> .	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 1, ejercicios tipo TOEFL.
2	1 de febrero	Problemas con los verbos posesivos	-Usar correctamente el pasivo. -Reconocer el significado de activos y pasivos.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 2, ejercicios tipo TOEFL.
3	4 de febrero	Problemas con sustantivos	-Uso correcto de singular y plural. -Distinguir entre sustantivos contables y no contables. -Reconocer los sustantivos plurales irregulares. -Distinguir personas de cosas.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 3, ejercicios tipo TOEFL.
4	15 de febrero	Problemas con pronombres	-Distinguir los pronombres de complemento directo e indirecto. -Distinguir adjetivos y pronombres posesivos. -Revisar concordancia entre sujeto y pronombre.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 4, ejercicios tipo TOEFL
5	28 de febrero	Problemas con adjetivos y adverbios	-Usar adjetivos y adverbios básicos correctamente. -Usar adjetivos después de verbos de vínculo. -Poner adjetivos y adverbios en el lugar correcto.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 5, ejercicios tipo TOEFL.

6	1 de marzo	Problemas con adjetivos	-Reconocer adverbios con terminación <i>-ly</i> . -Usar adjetivos de predicado correctamente. -Usar adjetivos con terminación <i>-ed</i> y <i>-ing</i> correctamente.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 6, ejercicios tipo TOEFL.
7	7 de marzo	Problemas con artículos	-Usar artículos con sustantivos singulares. -Distinguir entre <i>a</i> y <i>an</i> . -Hacer que los artículos concuerden con los sustantivos. -Distinguir entre ideas específicas y generales.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 7, ejercicios tipo TOEFL.
8	8 de marzo	Problemas con preposiciones	-Reconocer preposiciones incorrectas. -Reconocer cuando se omitieron preposiciones.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 8, ejercicios tipo TOEFL.
9	15 de marzo	Problemas con el uso de algunas palabras	-Distinguir entre <i>make</i> y <i>do</i> . -Distinguir entre <i>like</i> , <i>alike</i> , <i>unlike</i> y <i>dislike</i> . -Distinguir entre <i>other</i> , <i>another</i> y <i>others</i> .	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 9, ejercicios tipo TOEFL.
10	28 de marzo	Repaso	Práctica para el examen.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 10, ejercicios tipo TOEFL.
1	2 de abril	Preguntas sobre las ideas principales de la lectura	-Contestar preguntas de la idea principal correctamente. -Reconocer la organización de las ideas.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 1, ejercicios tipo TOEFL.
2	3 de abril	Preguntas directas	-Contestar preguntas detalladas correctamente. -Encontrar detalles ocultos. -Encontrar referencias de pronombres.	Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 2, ejercicios tipo TOEFL.
3	14 de mayo	Preguntas indirectas	-Contestar correctamente preguntas sobre detalles implícitos. -Contestar correctamente preguntas de transición.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 3, ejercicios tipo TOEFL.

INTERVENCIÓN PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES RECEPTIVAS Y GRAMATICALES

4	16 de mayo	Preguntas de vocabulario	-Encontrar definiciones con pistas estructurales. -Determinar el significado de palabras por sus partes. -Usar el contexto para determinar el significado de palabras difíciles. -Usar el contexto para determinar el significado de palabras simples.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo. -Actividad 4, ejercicios tipo TOEFL.
5	21 de mayo	Repaso de preguntas generales	-Determinar dónde se encuentra la información. -Determinar el tono, propósito o curso.	-Presentación del tema, trabajo grupal con preguntas de ejemplo.
6	10 de sept.	Práctica de habilidades lectoras	-Lectura: <i>Are celebrities bad for you?</i> (actividad previa y posterior a la lectura)	-Actividad previa a la lectura. -Lectura individual. -Actividad posterior a la lectura.
7	17 de sept.	Práctica de habilidades lectoras	-Lectura: <i>The end of life on earth</i> (actividad previa y posterior a la lectura)	
8	22 de sept.	Práctica de habilidades lectoras	-Lectura: <i>Giving and receiving positive feedback</i> (actividad previa y posterior a la lectura)	
9	29 de sept.	Práctica de habilidades lectoras	-Lectura: <i>How humans envolved language</i> (actividad previa y posterior a la lectura)	
10	3 de dic.	Práctica de habilidades lectoras	-Lectura: <i>Are zoos a good thing?</i> (actividad previa y posterior a la lectura)	

Capítulo 3.3

La Escritura de Textos en Inglés desde la Experiencia de Estudiantes Normalistas

Sellenne Ríos Higuera*
Rosa Ascención Espinoza Cid**
Mirián Adriana Noriega Jacob***

Resumen

Desarrollar la habilidad de la escritura es necesario para estudiantes de nivel superior, especialmente para aquellos que se convertirán en profesores. El presente trabajo da cuenta de un estudio cuyo objetivo principal fue describir las percepciones de los estudiantes con respecto a la experiencia de haber escrito textos académicos y literarios en inglés como parte de una de sus asignaturas. El estudio fue descriptivo con un enfoque cualitativo; participaron 16 estudiantes que cursaban el sexto semestre de formación para ser docentes de inglés, a quienes se les aplicó un cuestionario de preguntas abiertas. Según los testimonios, la experiencia fue positiva y útil para mejorar la escritura y el nivel de inglés, y contribuyó a organizar las ideas y a aprender a escribir siguiendo un enfoque de proceso. Además, los testimonios revelan que los alumnos se autopercebieron como autores y que consideraron la audiencia en el momento de escribir. En general, los hallazgos sugieren que la experiencia contribuyó a mejorar no solo aspectos simples como ortografía y gramática, sino también aspectos complejos como planear lo que se va a comunicar, considerar la audiencia y lograr su objetivo como escritores. Se concluye señalando

* Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0000-0002-6379-8334>

** Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0000-0003-1327-5364>

*** Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0000-0002-2968-8422>

que brindar este tipo de experiencias a los alumnos puede resultar benéfico tanto en el plano académico como en el personal.

Palabras clave: escritura, inglés, formación docente, textos académicos, textos literarios.

Introducción

La escritura, ya sea académica o literaria, es una de las habilidades del lenguaje que nos permite tener comunicación diacrónica con otros. Debido a ello, es importante y necesario que nuestras ideas queden plasmadas concisamente, de tal forma que la audiencia comprenda el mensaje que queremos transmitir. Esta habilidad cobra incluso mayor relevancia en nivel superior en el ámbito de la formación docente, incluyendo futuros maestros de otros idiomas, pues serán ellos quienes, a su vez, enseñen a sus alumnos a escribir, lo que significa enseñar una habilidad considerada la más difícil de las cuatro (comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión oral y expresión escrita) en cualquier idioma (Rao, 2017). No obstante, estudios como el de Cedeño et al. (2022) señalan que los estudiantes de nivel superior no tienen desarrolladas las habilidades de escritura. En relación con la escritura académica, en las universidades anglosajonas esta forma parte del currículo (Carlino, 2008), mientras que en países latinoamericanos, incluido México, la escritura académica no forma parte del currículo, sino más bien se aborda a través de cursos remediales (Carlino, 2008; Martins, 2005). Esto podría explicar la aseveración de Hernández (2009) respecto de que en muchos países, entre ellos México, se perciben las dificultades de los estudiantes para apropiarse y manejar la escritura académica.

Es imprescindible, entonces, que los futuros docentes desarrollen durante su formación inicial las habilidades que les permitan expresarse adecuadamente de forma escrita considerando elementos como la audiencia, el género y el propósito. Así, conscientes de lo que implica la integración de estos elementos y, partiendo de su propia experiencia escribiendo, podrán diseñar actividades y estrategias que

beneficien el desarrollo de las habilidades de escritura en sus propios alumnos. En el campo de la enseñanza del inglés, Moss (2009) argumenta que, al enseñar escritura, los estudiantes necesitan recibir dos tipos de apoyo por parte del docente: (a) tiempo, oportunidades y experiencias para trabajar a través de un proceso creativo, integrativo y evaluativo, y (b) concientización sobre los diferentes géneros que pueden escoger según sus propósitos. Si bien el autor hace referencia al inglés como materia dentro del currículo nacional en Inglaterra, su argumento es válido también en contextos donde el inglés se enseña como segunda lengua (L2) o como lengua extranjera (LE).

Lograr que los alumnos escriban en una LE/L2 en nivel básico (por ejemplo, secundaria) no es fácil, pues escribir no es un proceso lineal, sino más bien cíclico (Bailey, 2011; Brown, 2007; Harmer, 2007, 2012; Richards y Miller, 2005; Ur, 2012) que implica llevar a cabo actividades de pensamiento superior (Neira y Ferreira, 2011). Incluso, Gibbons (2015) plantea que esta tarea puede representar mayores dificultades a los estudiantes de una L2 cuando ni siquiera son hábiles escribiendo en su primera lengua (L1). Por otro lado, la autora dice que aunque en las décadas de 1970 y 1980 se dio un giro hacia la enseñanza de la escritura con mayor atención hacia los procesos que los productos, hubo maestros de inglés que criticaron esta nueva tendencia. Uno de los argumentos era que los aprendices de inglés y otros no tan familiarizados con el idioma necesitaban instrucción explícita acerca de las convenciones de la escritura y la estructura de la lengua.

En el ámbito de la educación superior, Hinkel (2004) señala que desde los años ochenta se han publicado estudios que muestran que los textos académicos de estudiantes universitarios no nativos del inglés tienen deficiencias tanto en estructura como en el seguimiento de convenciones de la prosa académica. Por otra parte, también es necesario considerar la fluidez en la escritura; estudios como el de Tuan (2010) revelan que la práctica de escribir en diarios personales incrementa no solo la motivación para escribir, sino también la habilidad para hacerlo más rápido y con menos errores.

Si se considera lo señalado por Moss (2009), Tuan (2010), Hinkel (2004) y Gibbons (2015), resulta necesario que los futuros docentes

de inglés como LE en secundaria (a) reciban instrucción explícita sobre las convenciones de escritura en este idioma según el género, la audiencia y el propósito, y (b) experimenten el proceso de escritura. En el caso particular de este estudio, nos centramos en un grupo de 16 estudiantes de licenciatura que en su tercer año de formación para ser maestros de inglés en secundaria tuvieron la experiencia de escribir textos en dicho idioma como parte de la materia “Estrategias y Recursos III. Lectura y Escritura” impartida en el semestre de enero a junio de 2018. Aunque el nombre de la materia aparecía en español en la malla curricular, el contenido se impartía en inglés. Los productos fueron párrafos y ensayos de corte académico, y una obra literaria; los primeros fueron elaborados durante clases, mientras que la segunda la fueron construyendo autónomamente a lo largo del semestre para entregar como actividad final.

Considerando lo anterior, el objetivo principal de este estudio fue describir las percepciones de los estudiantes con respecto a la experiencia de haber escrito textos en inglés durante su formación. Para ello, se establecieron dos objetivos específicos: (a) describir la experiencia de los estudiantes al escribir textos académicos y literarios en inglés desde su perspectiva, y (b) identificar los aprendizajes que ellos consideran haber obtenido mediante esta experiencia.

La Experiencia Didáctica

Como parte de la materia “Estrategias y Recursos III. Lectura y escritura”, contemplada en el Plan 1999 de Escuelas Normales e impartida en sexto semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Inglés, se diseñaron actividades de escritura en dicho idioma. La asignatura fue desarrollada como un taller, de tal forma que el contenido teórico visto en clase se ponía en práctica en esta. Antes de explicar la dinámica de trabajo, conviene hacer un paréntesis para explicar el propósito que tuvo la escritura en el curso. Primeramente, considerando a Moss (2009), la escritura para aprender (*writing to learn*) fue la que tomó lugar a lo largo del semestre.

Aunque la comunicación de ideas era relevante en este curso, la atención al proceso de escritura tuvo mayor peso, pues se pretendía guiar a los estudiantes para que fueran capaces de organizar mejor sus ideas para poder transmitir las más claramente hacia una audiencia específica. Así, se trabajó específicamente la escritura prospectiva (*prospective writing*), la cual, de acuerdo con Moss, incluye una amplia gama de preescritura (o planeación de la escritura) de textos que se convertirán en borradores.

Al inicio del semestre, se estudiaron los tipos de oraciones y conectores para poder escribir un párrafo. Enseguida, se analizaron aspectos relativos a la mecánica del estilo tales como uso de mayúsculas en los títulos, puntuación, ortografía, etcétera. Además, se estudió cómo se estructuraba un ensayo, para lo cual se establecieron la oración tópica (*topic sentence*), las oraciones secundarias (*supporting sentences*) y la oración de conclusión (*concluding sentence*). Para ello fue necesario determinar la idea controladora (*controlling idea*) para evitar desviarse del tema al escribir.

Como parte del proceso de escritura de un párrafo, los estudiantes realizaron actividades de preescritura, las cuales consistían en hacer *outlines* o esquemas de organización del texto y escritura libre como técnicas para planear el contenido de sus textos. Enseguida, escribían borradores; por cuestiones de tiempo, hicieron dos borradores, cada uno de los cuales era revisado por un compañero diferente, quien daba retroalimentación por escrito y corregía errores de todo tipo. Una vez entregadas las correcciones al primer borrador, los estudiantes procedían a editar su escrito atendiendo a dichas correcciones para luego pasar el producto (segundo borrador) a otro compañero. Una vez recibidas las correcciones al segundo borrador, se hacían estas y se escribía el producto final, el cual era entregado a la maestra de la materia para su revisión.

La revisión tanto por parte de los estudiantes como de la docente se hacía siguiendo un código de corrección por medio de símbolos. Los borradores podían ser entregados tanto en hoja de cuaderno como en hoja blanca. En las hojas de cuaderno había que dejar un renglón en blanco entre cada línea de texto; similarmente, en la hoja

en blanco había que dejar espacio entre las líneas de texto. La razón de dejar estos espacios era para usarlos para escribir la retroalimentación y correcciones.

Una vez que se escribieron alrededor de tres párrafos, se procedió a estudiar la estructura de un ensayo, la cual se estableció en tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. Para la introducción, se les solicitaba escribir un párrafo, y este debía abordar el tema a tratar de manera general y poco a poco irlo cerrando hasta culminar en la tesis (*thesis statement*), es decir, el tema sobre el cual trataría todo el ensayo. En el desarrollo los estudiantes debían tener al menos dos o tres párrafos en el que expusieron sus ideas. Cada párrafo debía seguir la estructura estudiada previamente. Finalmente, la conclusión debía ser un párrafo en el cual resumieron los principales puntos discutidos; también podían agregar un comentario final en este.

La dinámica para la elaboración y revisión del ensayo fue la misma que la seguida para los párrafos: se siguió el proceso de escritura (prescritura, borradores, revisiones, ediciones, versión final) y se realizaron revisiones por parte de los mismos compañeros y, al final, por parte de la docente.

Metodología

Tipo de Investigación y Enfoque

Siguiendo a Johnson y Christensen (2020), el estudio fue descriptivo, ya que el propósito principal fue hacer una descripción de una situación particular, en este caso acerca de la experiencia de haber escrito textos en inglés. Además, estos autores señalan que los profesores realizan este tipo de estudios no solamente para indagar sobre actitudes y creencias, sino también para conocer las opiniones de la gente, tal y como sucedió en esta ocasión.

Por tratarse de un grupo de participantes reducido, y considerando el propósito del estudio, se optó por un enfoque cualitativo, pues dicho enfoque generalmente se caracteriza por ser inductivo y con

miras a generar significados (Leavy, 2014, como se cita en Leavy, 2017). Así, los estudios con un enfoque cualitativo otorgan importancia a las experiencias subjetivas de la gente, a la construcción de significado y al entendimiento profundo, y son generalmente adecuados cuando el propósito principal es explorar, explicar o describir (Leavy, 2017). Por tanto, en un estudio con enfoque cualitativo no se pretende generalizar sino “dar apertura al punto de vista particular del sujeto que investiga y llegar a la comprensión e interpretación de la realidad estudiada” (Hernández, 2021, p. 67).

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

La técnica que se utilizó para recolectar la información fue el cuestionario abierto. Según Álvarez-Gayou (2003), esta es una de las pocas herramientas que permiten al investigador cualitativo obtener información sin estar frente al sujeto de investigación. El instrumento utilizado, por tanto, fue un cuestionario de preguntas abiertas, el cual facilita responder una serie de interrogantes de manera libre en las propias palabras del interrogado (Best y Kahn, 2006). Se diseñaron cinco preguntas, las cuales se presentan a continuación:

1. ¿Qué opinas sobre el hecho de haber tenido que escribir en inglés en la materia de Estrategias y Recursos III en sexto semestre como parte de tu formación?
2. ¿Cómo fue tu experiencia al escribir textos académicos en inglés en la materia de Estrategias y Recursos III en sexto semestre?
3. ¿Qué aprendiste al escribir textos académicos en inglés en la materia de Estrategias y Recursos III en sexto semestre?
4. ¿Cómo fue tu experiencia al escribir una obra literaria en inglés en la materia de Estrategias y Recursos III en sexto semestre?
5. ¿Qué aprendiste al escribir una obra literaria en inglés en la materia de Estrategias y Recursos III en sexto semestre?

El cuestionario fue diseñado por las autoras del presente trabajo con el propósito de conocer la opinión de los estudiantes con respecto

a la consigna de escribir en sus clases, tanto en términos académicos como literarios. Además, se consideró importante indagar sobre cómo había sido la experiencia de los estudiantes.

Validez y Confiabilidad

La validez se determinó en dos sentidos: hacia el cuestionario y hacia los hallazgos. Para validar el cuestionario, se recurrió al juicio de dos expertos. Para ello, se les presentó el objetivo general del estudio, así como los específicos, de tal forma que pudieran determinar si las preguntas permitirían estudiar la realidad, como era su propósito. Para validar los hallazgos, se tomó como referencia a Creswell (2013), quien argumenta que, en investigación cualitativa, la validez es un intento por evaluar la precisión de dichos hallazgos según lo reportado por el investigador y los participantes. Se usó una estrategia de validez recomendada por el mismo Creswell: la triangulación. En el caso de este estudio, se triangularon los códigos y categorías que emergieron del análisis de la información por parte de dos investigadores.

Similarmente, la confiabilidad de los hallazgos se logró mediante el acuerdo entre codificadores. Para ello, una vez que se analizaron las transcripciones de las respuestas y se les asignaron códigos a los extractos relevantes por parte de dos investigadores por separado, se procedió a hacer una comparación de dichos códigos. Esto tiene como finalidad asegurar la consistencia en cuanto a los códigos asignados por cada uno de los codificadores (en este caso, los dos investigadores) a lo largo del análisis (Creswell, 2013; Peña y Lillo, 2012).

Muestra

La muestra fue no probabilística. Se recurrió a la técnica del muestreo intencional, como es común en la investigación cualitativa (Best y Kahn, 2006; Cohen et al., 2007), mediante la cual los participantes son seleccionados porque son de particular interés para el investigador y proveerán la información más rica, además de tener las características que se buscan para el estudio (Best y Kahn, 2006; Cohen

et al., 2007; Leavy, 2017). De hecho, Johnson y Christensen (2020) indican que en este tipo de muestreo el investigador especifica las características de una población para luego localizar a los individuos que cumplen con esas características.

En el caso de este estudio, se escogió a un grupo de 16 estudiantes porque todos ellos habían tomado el curso de “Estrategias y Recursos III. Lectura y Escritura” como parte de su formación, lo cual era necesario para poder obtener información acerca de esta experiencia. Por tanto, considerando a Patton (2015, como se cita en Leavy, 2017) y a Hernández et al. (2014), la muestra fue homogénea, pues todos los participantes compartían esa característica.

Contexto

El estudio se llevó a cabo en una escuela normal superior perteneciente al sistema público. Dicha escuela forma docentes de educación secundaria. Dependiendo de la demanda, se ofertan las especialidades de Inglés, Matemáticas, Español, Historia, Formación Cívica y Ética, y Telesecundaria. El grupo con el que se llevó a cabo el estudio pertenecía a la especialidad de Inglés.

Análisis de la Información

Como bien apuntan Cohen et al. (2007), no hay una sola y correcta forma de analizar y presentar la información en un estudio cualitativo; lo que determina el tipo de análisis que se haga y la presentación de los hallazgos, señalan, es el propósito que se tenga. Así, tomando como referencia a Cohen et al. (2007), la información se presenta por respuesta de participantes en torno a un tema específico. A su vez, cada uno de los temas se derivan de las preguntas del cuestionario. Las respuestas a cada una de las preguntas en el cuestionario fueron analizadas mediante la codificación abierta y axial para obtener categorías y así poder analizar y organizar la información de mejor manera. De esta forma, se pudo proceder a determinar el número de menciones. Cada mención representa a un estudiante.

Resultados

Opinión acerca de Escribir en Inglés

La primera pregunta del cuestionario fue: ¿Qué opinas sobre el hecho de haber tenido que escribir en inglés en la materia de Estrategias y Recursos III en sexto semestre como parte de tu formación? Los hallazgos develan que dicha experiencia fue considerada como útil (Tabla 1). Según los testimonios de los estudiantes normalistas, se deduce que la utilidad de la escritura de textos en inglés contribuyó principalmente a la mejora de aspectos relacionados con el aprendizaje de este idioma. En este sentido, los estudiantes dijeron que esta experiencia les había ayudado a ampliar su vocabulario y a mejorar tanto su nivel de inglés como la gramática y la sintaxis. El testimonio de Santiago es un ejemplo de ello: “Por medio de la escritura continúa aprendiendo más vocabulario”.

Tabla 1. Utilidad de escribir textos en inglés

Área en la que le resulta útil	Número de menciones
Para mejorar el nivel de inglés	6
Para practicar y mejorar la escritura de textos en inglés	6
Para la propia formación durante la carrera	5
Para otras asignaturas*	2
Para desarrollar la creatividad	1

Nota. *Cuando tenían que escribir textos académicos (ensayos) como parte de su formación profesional.

Asimismo, los alumnos señalaron que esta experiencia les había resultado útil para practicar y mejorar la escritura en inglés. En relación con ello, la evidencia sugiere que escribir textos en inglés les ayudó a los estudiantes no solo a practicar la escritura en inglés, sino también a crear consciencia sobre la estructura de textos en este idioma,

como se muestra en el siguiente extracto de la entrevista a Julia: “También me permitió tener una organización al momento de redactar párrafos y, sobre todo, que utilizábamos temas de interés.”

Por otra parte, a partir de los testimonios se deduce que escribir textos en inglés también les resultó útil para su propia formación como docentes; por ejemplo, para sus prácticas profesionales, como lo señaló Cora: “Me ayudó mucho el hecho de escribir ensayos; [...] ahora que estoy en prácticas, me ha sido muy útil para impartir algunos temas de mi clase de mejor calidad”. Algo similar afirmó Norma: “Aprendí algunas estrategias que también puedo implementar con mis alumnos”. Además de esto, la evidencia indica que haber vivido la experiencia de escribir textos en inglés desarrolló la empatía de los normalistas hacia sus estudiantes de secundaria, como se ve en el testimonio de Leticia: “Me sentía muy insegura para producir, pero realmente sabía que me servía para mi formación, sin duda, pero entendía muy bien a los alumnos de secundaria en esos momentos”.

Los hallazgos revelan que la utilidad de esta experiencia no se limitó a la clase de inglés, sino que también se puede trasladar a otros ámbitos. Por ejemplo, Iris dijo lo siguiente: “Pienso que fue muy útil debido a que pudimos aprender diversos elementos de los ensayos, y es algo que podemos usar en diferentes contextos, no nada más en la materia”. Esta misma alumna comentó en la entrevista que, en el caso de la escritura de textos literarios, le había ayudado en la cuestión de la creatividad: “En lo que respecta a las obras literarias, considero que eso me ayudó más en la parte de la creatividad”.

Además de considerar la escritura de textos en inglés como útil, los hallazgos muestran que a tres de los normalistas les pareció también importante porque es una habilidad que ellos deberán desarrollar en sus alumnos de secundaria. El siguiente extracto de la entrevista a Iris nos da un ejemplo de ello: “Es necesario practicar la escritura en inglés porque considero que todos tenemos que estar lo suficiente preparados como para poder trabajar en la habilidad de expresión escrita”. No obstante, la importancia no se limita a su quehacer docente en el futuro, sino que también se piensa que la escritura de textos en inglés contribuye al desarrollo de esta habilidad y a mejorar la expre-

sión de las ideas, como lo señaló Edith: “Considero que la escritura es parte fundamental para desarrollar una de las habilidades comunicativas, y en el idioma inglés escribir ayuda a que aprendamos a expresarnos mejor por medio de la escritura”.

Experiencia al Escribir Textos Académicos en Inglés

La segunda pregunta del cuestionario fue: ¿Cómo fue tu experiencia al escribir textos académicos en inglés en la materia de Estrategias y Recursos III en sexto semestre? Contrario a lo esperado y considerando los testimonios de los estudiantes, los hallazgos muestran que la experiencia fue positiva para todos ellos. Incluso, Leticia señaló que previsualizaba la experiencia de escribir textos académicos desde antes de entrar a la carrera: “Cuando estaba en secundaria y me imaginaba estando en alguna carrera, sin duda me imaginaba escribiendo textos de ese tipo, muy sofisticados, muy formales. Sin duda, para nuestra formación muy importante”.

Además, se identificaron adjetivos como “entretenido”, “satisfactoria”, “interesante”, “relajante” y “enriquecedor” en las respuestas. Uno de los factores que parece haber contribuido a que los estudiantes tuvieran esta perspectiva fue la libertad que percibieron. Por ejemplo, Ana señaló lo siguiente: “Al principio fue algo complicado, pero el que pudiéramos escribir sobre temas libres fue algo entretenido”. José tuvo una opinión similar: “Me encantó el poderme expresar de manera libre en un idioma más exigente en lo que a redacción se refiere”.

Por su parte, Norma hizo referencia al beneficio de no sentir presión: “Fue una experiencia muy satisfactoria debido a que, gracias a las diferentes actividades de esta materia, aprendí a desarrollar las habilidades de la escritura; además era relajante porque podía escribir sin presiones ni miedo a nada”. Incluso, llama la atención que una de las alumnas, Cora, señaló que le gustaría repetir la experiencia: “Fue muy buena [la experiencia de escribir textos académicos en inglés], tuve muchos aprendizajes; de hecho, me gustaría volver a escribir ensayos en inglés. Fue muy interesante”.

Coincidiendo con el testimonio de Cora, se encontró que los estudiantes opinaron que la experiencia había contribuido a la obtención de aprendizajes en relación con la redacción de ensayos, como se muestra en el siguiente testimonio de Delia: “Considero que fue muy enriquecedor, ya que nos ayudó bastante al elaborar ensayos o simplemente al momento de redactar”. Por su parte, Iris una vez más señaló la utilidad de la experiencia en otras asignaturas: “También esto me pudo ayudar para los trabajos [escritos] de otras materias”.

Pese a todo lo positivo identificado, los alumnos también reconocieron que la experiencia había sido difícil. Una de las razones de ello fue por la poca familiaridad con el proceso de escritura como se trabaja en países anglosajones como Estados Unidos, Inglaterra y Australia; es decir, realizar una actividad de preescritura, escribir borradores y hacer revisiones y ediciones hasta llegar a la versión final del texto. Como ejemplo de ello, se presenta el testimonio de Iris: “Considero que al principio sí fue un poco difícil debido a que no estaba acostumbrada a realizar todo un proceso para poder escribir, por lo que me resultó tedioso; sin embargo, con la práctica se vuelve más fácil”. Relacionado también con el proceso de escritura en inglés, María hizo referencia a la dificultad de organizar las ideas: “Al principio [fue] difícil porque no sabía bien del control idea [*controlling idea*] y cómo en un principio hablar de todo en general y después ir explicando específicamente sin perder la idea principal”. La alumna se refiere a la idea controladora, la cual es la que guía el contenido de un párrafo para evitar desviarse del tema.

Otra de las razones por las que la experiencia fue difícil, según los hallazgos, se relaciona con el desconocimiento del vocabulario en inglés. El testimonio de Ernesto es muestra de ello: “Fue algo complicado debido al poco vocabulario que conozco del inglés, cuando escribía solía repetir demasiado ciertas palabras, por lo cual fue necesario el buscar sinónimos que dieran cierta semejanza a la idea que quería plasmar”.

Por otra parte, los hallazgos sugieren que las dificultades durante la experiencia de escritura pueden haber sido minimizadas gracias a la retroalimentación y guía de la docente. Por ejemplo, Kenia señaló

lo siguiente: “Al principio me costó un poco de trabajo, pero poco a poco me resultó un poco más fácil; de igual modo, siempre tuve la ayuda de la maestra”. Algo similar comentó Martha: “Al principio me costó trabajo para aprender a organizar las ideas y dejarlas de manera organizada, pero durante el proceso las dudas se aclararon”.

Aprendizajes a Partir de la Escritura de Textos Académicos

La tercera pregunta del cuestionario fue: ¿Qué aprendiste al escribir textos académicos en inglés en la materia de Estrategias y Recursos III en sexto semestre? Los hallazgos revelan ocho aspectos en relación con lo que los estudiantes dijeron haber aprendido. Como se puede observar en la Tabla 2, el aspecto más mencionado fue la organización de ideas. Al respecto, los alumnos señalaron que habían aprendido que al escribir en inglés se debía organizar el texto siguiendo un orden para plasmar las ideas. Como ejemplo, se presenta el testimonio de Martha: “Aprendí principalmente la organización de ellos, que los párrafos tienen una idea control y a partir de ella se generan otras y en general tenemos un propósito al escribir el texto y eso es lo que debe controlar nuestro escrito”. Asimismo, los hallazgos sugieren que se hicieron conscientes de la estructura de los párrafos, como lo señaló Iris: “También aprendí que es importante incluir una *thesis statement, supporting ideas, main ideas, concluding sentences*, e incluso opiniones”.

Uno de los hallazgos que se considera muy importante es el hecho de que los estudiantes dijeron haberse dado cuenta de la complejidad del proceso de escritura. Por ejemplo, Norma señaló lo siguiente: “Aprendí que no solo es escribir de una manera rápida, sino que lleva un proceso, el cual tiene varios pasos a seguir antes de redactar el texto final”. Más específicamente, hubo referencia a las etapas del proceso de escritura, como se muestra en el siguiente testimonio de Iris: “Lo que aprendí fue que para poder hacer un buen escrito o ensayo es necesario pasar por ciertas fases como *prewriting, drafting, revising, editing*, etcétera”. Incluso, José dijo que le había gustado

“ver cómo poco a poco [el texto] tomaba forma, el ver todo el proceso de escritura como lo que es, un proceso que lleva sus pasos y no solo tomar un lápiz y escribir”.

Tabla 2. Aprendizajes obtenidos a partir de la experiencia de escribir textos en inglés

Aspecto	Número de menciones
Organización de ideas	7
Proceso de escritura	4
Mecánica del estilo y gramática	3
Lenguaje formal	2
Diferencias entre la escritura en inglés y en español	2
Coherencia y cohesión	2
Sustento de la información	2
Consideración de la audiencia	1

En cuanto a la mecánica del estilo y gramática, se encontró que aprendieron reglas sobre puntuación y escritura de títulos, como lo testimonia Julia: “Aprendí sobre puntuación gramatical, cómo iban escritos los títulos, las palabras que llevaban y también a darme cuenta de los errores que cometía; de esta manera ya no se me olvidaba para la próxima vez y que mis compañeros que revisaban dichos trabajos me daban retroalimentación”. Además, los testimonios reflejan que los estudiantes se hicieron conscientes sobre la necesidad de utilizar un lenguaje formal, como bien lo señaló Leticia: “Para redactar un texto académico aprendí y sigo poniendo en práctica dejar de un lado escribir el texto como si yo lo estuviera narrando”. También hay testimonios que muestran que aprendieron que hay diferencias entre la

escritura de textos en inglés con respecto a la escritura de textos en español. En este sentido, Ana afirmó: “Aprendí que escribir en inglés no es igual que en español, se lleva un proceso, desde elegir el tema del que vas hablar y las ideas que se tratarán en el texto”.

Por otra parte, también se encontró en los testimonios que los estudiantes aprendieron sobre la importancia de la coherencia y la cohesión en el momento de redactar, esto con el fin de comunicar más claramente las ideas. Además, el sustento de la información también fue mencionado, lo cual es importante a nivel universitario puesto que se pretende guiar a los estudiantes hacia la escritura de ideas con argumentos sólidos y no solamente fundadas en opiniones personales. Por último, la consideración de la audiencia solamente fue mencionada por un estudiante; esto sugiere que hay necesidad de trabajar este aspecto en el momento de iniciar un proceso de escritura.

Experiencia al Escribir un Texto Literario

La cuarta pregunta fue: ¿Cómo fue tu experiencia al escribir una obra literaria en inglés en la materia de Estrategias y Recursos III en sexto semestre? A partir de los testimonios de los alumnos, se logró otorgar calificativos a las experiencias descritas (Tabla 3). En términos generales, los hallazgos sugieren que la experiencia fue considerada positiva por 11 de los 16 estudiantes. En la Tabla 3 se observa que el calificativo con mayor número de recurrencias fue el de *buena*. Similar a la experiencia escribiendo textos académicos, uno de los aspectos que parece haber favorecido que los estudiantes consideraran la experiencia como buena fue la libertad de expresión, como lo expresó Leticia: “Me sentí un poco más competente, porque podía escribir libremente a pesar de que era un trabajo de entrega, pero escribiendo de manera libre y poniendo en práctica lo que yo consideraba estaba bien”. Dicha libertad pudo haber contribuido a facilitar el trabajo de escritura, como se percibe en el testimonio de Ana: “Fue muy agradable y entretenido, ya que pudimos hablar sobre lo que quisiéramos, y esto lo hizo de cierta manera más sencilla”.

Tabla 3. Experiencia al escribir un texto literario en inglés

Calificativo	Número de recurrencias
Buena*	7
Difícil	5
Desafiante	4
Interesante*	3
Innovadora*	3
Frustrante o estresante	2
Entretenida*	1

Nota. *Se considera positivo a partir de cómo se plasmó en los testimonios.

Los hallazgos sugieren que la experiencia los hizo darse cuenta de que tenían la capacidad de escribir una obra literaria, como lo plasmó Norma: “Para mí fue una experiencia única debido a que no había tenido la oportunidad de escribir una; ahí fue donde descubrí que, echando a volar mi imaginación, se pueden hacer grandes cosas”. Santiago incluso mencionó lo interesante que era autoperibirse como autor y poder compartir su obra con otros:

Me pareció muy interesante, ya que me sentía como un autor literario, pero además a la vez me pareció muy interesante saber cómo se redacta un documento como estos, todo el seguimiento que conlleva y más que nada plasmar tu imaginación en una obra para que los demás lo conozcan.

También destaca el hecho de que la experiencia fue considerada innovadora, pues los testimonios reflejan que escribir en extenso no era una actividad que realizaran con frecuencia, como lo declaró Iris: “Me gustó la experiencia porque no es algo que realizamos muy seguido”. Más aún, Edith opinó que escribir una obra literaria contribuía al desarrollo de “muchas habilidades” y permitía usar la creatividad, en lo cual coincidió también Iris.

Por otro lado, cinco de los estudiantes manifestaron que consideraron la experiencia difícil o complicada; las razones fueron varias. Ernesto, por ejemplo, señaló que lo complicado no había sido escribir en inglés, sino crear una historia y darle coherencia a los hechos. Por su parte, María hizo alusión a su limitado vocabulario y señaló que había tenido necesidad de recibir apoyo de alguien más, mientras que Julia se refirió a la extensión de la obra: “Fue algo complicado y a la vez muy importante, ya que escribir no es algo sencillo y mucho menos tan extenso”.

Percibir la escritura de una obra literaria como desafiante se puede considerar desde una perspectiva tanto positiva como negativa. Desde una perspectiva positiva, se puede tomar como ejemplo el testimonio de José: “Es interesante [...] imaginar desde cero una historia en otro idioma, ya que te permite abordarla desde otra perspectiva y te fuerza a analizar mejor lo que quieres expresar, y revisar si estos están correctamente redactados agregaba un reto extra”. Por otra parte, Romina parece haberlo considerado como un aspecto más bien negativo, pues señaló lo siguiente: “Fue una experiencia desafiante y complicada para mí”.

Algo que se observó es que hubo estudiantes que dijeron que primero escribían la historia en español y luego la traducían al inglés. El testimonio de Kenia es ejemplo de ello: “Primero que nada, pensé la historia en español, y después fui desarrollando y acomodando las ideas en inglés; me resultó un poco difícil, pero no imposible”. Este pudo haber sido un factor que dificultó a los estudiantes el proceso de la escritura de la obra en inglés al tratar de transcribir literalmente de un idioma al otro. De hecho, es algo que Leticia reconoce en su testimonio: “Al principio que empecé a escribirla lo hice en español para después traducirlo; así fue con los dos primeros capítulos. Después, al momento de estarlos traduciendo me di cuenta de que la traducción nada que ver con lo que quería expresar”. Esto sugiere concientización por parte de los estudiantes en cuanto a la poca correspondencia literal entre inglés y español.

Los testimonios muestran que los estudiantes pudieron haberse hecho más conscientes de la complejidad de escribir una obra literaria,

como señaló Edith: “La etapa difícil fue donde tenía que pensar e idear la historia, para luego tener que desarrollarla en escrito”. En el caso de Iris, su testimonio también deja entrever que se dio cuenta de que escribir una obra literaria es un proceso: “Tuvimos bastante tiempo para pensar y planear lo que íbamos a hacer”. Por último, en los testimonios se reconoce que valoraron la oportunidad de hacer uso de su creatividad para escribir un texto literario.

Aprendizajes a Partir de la Escritura de un Texto Literario

La quinta y última pregunta en el cuestionario fue: ¿Qué aprendiste al escribir una obra literaria en inglés en la materia de Estrategias y Recursos III en sexto semestre? Los testimonios de los estudiantes se clasificaron en tres categorías (Tabla 4). Como se puede observar, el aprendizaje mencionado con mayor frecuencia fue en relación con la escritura. A este respecto, los estudiantes hicieron alusión principalmente a la organización de las ideas, como lo expresó Norma: “Aprendí a organizar mis ideas, y así poder redactar el texto al que quiero llegar”. Además, los testimonios dejan entrever la importancia que le dan a la coherencia de las ideas; al respecto, Cora dijo: “Aprendí a organizar las oraciones y los párrafos para darle coherencia al escrito”.

Los hallazgos sugieren que los estudiantes se dieron cuenta de la complejidad del proceso de escritura, pues se hizo referencia a la importancia de la estructura y de lo que conlleva el desarrollo de una obra literaria. El testimonio de Ernesto da cuenta de ello: “Aprendí la estructura que estos llevan, el lenguaje que se debe de usar, que estos textos deben de tener un orden, así como el generar un clímax y desenlace que concuerde a todo lo sucedido durante la obra, es decir que un hecho lleve al otro con sentido”. Como se puede ver, también hizo referencia al registro a utilizar.

La evidencia revela que los estudiantes lograron ver la experiencia de escritura de una obra literaria desde una perspectiva centrada en el proceso y no solo en el producto. De hecho, Ana señaló lo siguiente:

“Aprendí que se deben de respetar reglas al momento de escribir, que todo lleva un proceso”. Además, los testimonios dejan entrever que los estudiantes aprendieron a expresarse por escrito. Incluso, los hallazgos sugieren que aprendieron a tener confianza al escribir sus ideas a través de una obra literaria, como Leticia lo plasmó:

Considero que aprendí a expresarme y poder poner en práctica mi inglés sin miedo a que vaya a equivocarme [...] porque al momento de estar escribiendo únicamente eres tú y la obra literaria; es como escribir en el diario pero con una historia de por medio.

Tabla 4. Aprendizajes obtenidos a partir de la experiencia de escribir una obra literaria en inglés

Aprendizaje	Número de menciones
Relacionados con la escritura <ul style="list-style-type: none"> • Organización • Coherencia • Consideración de la audiencia • Estructura • Escritura de proceso • Claridad de ideas • Complejidad del proceso de escritura • Autonomía • Pensar y escribir en inglés (no traducir) 	20
Relacionados con la expresión de ideas <ul style="list-style-type: none"> • Escribir para que otros conozcan nuestras ideas • Conocer las ideas de los demás • Confianza • Promoción de la literatura 	6
Relacionados con la lengua <ul style="list-style-type: none"> • Vocabulario • Registro 	

Discusión y Conclusiones

En el presente estudio se logró el objetivo general, el cual era conocer las percepciones de los estudiantes con respecto a la experiencia de haber escrito textos en inglés durante su formación, a través de los dos objetivos específicos: (a) describir la experiencia de los estudiantes al escribir textos académicos y literarios en inglés desde su perspectiva, y (b) identificar los aprendizajes que ellos consideran haber obtenido mediante esta experiencia.

Los testimonios de los estudiantes muestran que haber escrito tanto textos académicos como literarios en inglés les resultó útil en diversos aspectos, especialmente para mejorar el nivel de inglés, para practicar y mejorar la escritura y para su propia formación como docentes. En cuanto a la experiencia de haber escrito textos académicos, la evidencia indica que fue positiva para todos ellos. La libertad que se les otorgó en cuanto a la selección del tema parece haber incidido en ello, pues se encontró que esto les permitió no sentir presión y disfrutar del proceso. Por otro lado, el hecho de no estar familiarizados con la escritura de proceso representó una dificultad en algunos casos, mientras que en otros el limitado vocabulario en inglés fue una razón por la cual consideraron la experiencia como difícil, coincidiendo esto último con los hallazgos en el trabajo de Ormeño et al. (2021), quienes reportan una experiencia similar con profesores de inglés en formación. No obstante, los hallazgos sugieren que haber recibido acompañamiento y retroalimentación durante la experiencia de escritura parece haber minimizado dichas dificultades. De hecho, Faraj (2015) publicó una experiencia similar a la reportada en este trabajo, enfatizando la importancia que tiene la retroalimentación (*feedback*) para el proceso de mejora de la escritura en los estudiantes.

Similarmente, la evidencia muestra que la experiencia de haber escrito textos literarios fue positiva, al menos para 11 de los 16 alumnos. Entre otras cosas, esta experiencia les ayudó a darse cuenta de que eran capaces de crear un texto literario, lo que los llevó a autopercibirse como escritores. Además, los hallazgos reflejan que consideraron a la audiencia al escribir, pues reconocieron la necesidad de

expresar sus ideas claramente para que otros las pudieran comprender. Más aún, según algunos testimonios, se dieron cuenta de que escribir en español para luego traducir al inglés no les permitía transmitir la idea tal y como lo querían hacer, sino que debían pensar y escribir en inglés. Estos hallazgos son relevantes, ya que enseñar aspectos complejos de la escritura no es, como bien su nombre lo indica, algo sencillo. Por otra parte, Gibbons (2015) argumenta que, mientras los escritores poco efectivos se preocupan más por la mecánica del estilo y lo correcto, los escritores efectivos piensan y planean lo que van a escribir, y están conscientes de que la escritura es un proceso recursivo, anticipan necesidades de los lectores (como la información que necesitan para comprender un tema) y se dan cuenta de que escribir no es poner el texto oral por escrito. Por tanto, los hallazgos sugieren que haber trabajado la escritura de proceso favoreció en esos aspectos a los estudiantes.

En términos generales y considerando los hallazgos, la experiencia de haber escrito tanto textos académicos como literarios les dejó a los estudiantes aprendizajes principalmente relacionados con aspectos complejos de la escritura. Además, la evidencia sugiere que experiencias de este tipo pueden desarrollar en los estudiantes características de escritores efectivos, escritores que más que enfocarse solo en escribir correctamente (atendiendo, por tanto, a aspectos simples como la ortografía y la gramática), planeen lo que quieren comunicar, consideren la audiencia y logren su objetivo como escritores, centrándose así en aspectos más complejos de la escritura.

Trabajar la escritura en el salón de clases siguiendo un enfoque de proceso y no de producto puede brindar a los estudiantes una oportunidad de experimentar la escritura de manera positiva. Esto puede ayudarles a crear más consciencia sobre escribir con un enfoque en el proceso, dándose cuenta de que no es solo producir un texto escrito, sino que es necesario escribir, revisar, corregir y editar cuantas veces sea necesario. Además, es importante no solo dar libertad en cuanto al tema sobre el cual escribir, sino también retroalimentar y acompañar a los estudiantes durante el proceso de escritura. Esto, por tanto, podría provocar en ellos un interés genuino por escribir, pues se darán cuenta de que escribir textos de calidad, ya sean académicos

o literarios, no es una actividad exclusiva de los grandes y famosos autores. El proceso de escritura es complejo, pero el grado en el que se involucra el docente durante el trayecto puede ser clave para que todo el proceso sea fructífero y los alumnos lo perciban como útil y enriquecedor no solo en lo académico, sino también en lo personal.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Bailey, S. (2011). *Academic writing. A handbook for international students* (3ª ed.). Routledge.
- Best, J. W. y Kahn, J. V. (2006). *Research in education* (10ª ed.). Pearson.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy* (3ª ed.). Pearson Education.
- Carlino, P. (2008). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, (16), 71-117. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/202>
- Cedeño, D., López, A. e Hidalgo, N. (2022). Habilidad de expresión escrita en estudiantes de nivelación: Caso Universidad Técnica de Manabí. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (16), 102-115. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.06>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6a ed.). Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (3a ed.). Sage.
- Faraj, A. K. A. (2015). Scaffolding EFL students' writing through the writing process approach. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 131-141. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080494.pdf>
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language scaffolding learning. Teaching English language learners in the mainstream classroom* (2ª ed.). Heinemann.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (4ª ed.). Pearson Longman.

- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge. Core concepts in English language teaching*. Pearson.
- Hernández, G. (2009). Escritura académica y formación de maestros ¿Por qué no acaban la tesis? *Tiempo de educar*, 10(19), 11-40. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31113164002.pdf>
- Hernández, J. (2021). La teoría en la investigación educativa: Experiencias y saberes de un quehacer académico. En D. Pérez Arenas (Coord.), *Metodología y didáctica de la investigación en los posgrados en educación: De la problematización a la integración del informe* (pp. 61-94). Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill Education.
- Hinkel, E. (2004). *Teaching academic ESL writing. Practical techniques in vocabulary and grammar*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Johnson, R. B. y Christensen, L. (2020). *Educational research. Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7a ed.). Sage.
- Leavy, P. (2017). *Research design. Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches*. The Guilford Press.
- Martins, I. (2005). On academic writing in Latin America (the cases of Argentina, Mexico and Venezuela) (Ainoa Larrauri, Trad.). *LI Educational Studies in Language and Literature*, 5(3), 251-264. 10.1007/s10674-005-8559-2.
- Moss, J. (2009). Writing. En J. Davison y J. Dowson (Eds.), *Learning to teach English in the secondary school. A companion to school experience* (3ª ed.) (pp. 134-157). Routledge.
- Neira, A. y Ferreira, A. (2011). Escritura académica: Un modelo metodológico efectivo basado en tareas y enfoque cooperativo. *Literatura y Lingüística*, (24), 143-159. <https://www.scielo.cl/pdf/lyl/n24/art08.pdf>
- Ormeño Cárdenas, V., Llanquileo Aranda, E. y Sáez Alvarez, C. G. (2021). Lectura y escritura en un programa de formación de profesores de inglés. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 31(2), 460-477. doi.org/10.15443/RL3027

- Peña y Lillo, M. (2012). La importancia del acuerdo entre codificadores para el análisis de contenido. *Comunicación y Medios*, (25), 47-56. <https://doi.org/10.5354/rcm.v0i25.24521>
- Rao, P. S. (2017). Developing writing skills among the EFL/ESL learners. *Research Journal of English*, 2(3), 52-63. [https://www.rjoe.org.in/Files/vol2issue3/new/VOL-2,ISSUE-3%20Srinu%20sir%20\(52-63\).pdf](https://www.rjoe.org.in/Files/vol2issue3/new/VOL-2,ISSUE-3%20Srinu%20sir%20(52-63).pdf)
- Richards, J. C. y Miller, S. K. (2005). *Doing academic writing in education. Connecting the personal and the professional*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Tuan, L. T. (2010). Enhancing learners' writing skill via journal writing. *English Language Teaching*, 3(3), 81-88. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081806.pdf>
- Ur, P. (2012). *A course in English teaching* (2ª ed.). Cambridge University Press.

Capítulo 3.4

Las Experiencias de los Formadores de Inglés en las Escuelas Normales de Sonora

Adriana Isabel Altamirano Ruiz*
Yazmín Guadalupe Soto Medina**
Martha Lizeth Tequida López***

Resumen

Esta es una propuesta metodológica que se enmarca en un diseño fenomenológico y a través de la cual se busca conocer las experiencias de los formadores de inglés que actualmente se encuentran adscritos a las ocho escuelas normales de Sonora. La contratación de los formadores de inglés se inició a partir de 2018 mediante una convocatoria nacional emitida por la Secretaría de Educación Pública. En el caso de Sonora, un total de 39 docentes fueron seleccionados entre 2018 y 2020 para incorporarse a las escuelas normales sonorenses y de los cuales solo tres recibieron una formación normalista. A más de cinco años de la contratación de los primeros formadores, es poco lo que se sabe respecto a sus experiencias con la implementación de los cursos de inglés de los planes de estudio 2018 y 2022. Además, se desconoce cómo ha sido su inserción en las múltiples labores de los docentes de tiempo completo de las escuelas normales. Por lo tanto,

* Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. <https://orcid.org/0000-0002-8954-4017>

** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. <https://orcid.org/0009-0006-4362-8596>

*** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro”. <https://orcid.org/0000-0003-4612-4896>

se propone utilizar la entrevista fenomenológica para construir una descripción densa de las vivencias de estos docentes dentro del contexto de la educación normal.

Palabras clave: enseñanza del inglés, lengua extranjera, docencia, profesión docente, fenomenología.

Planteamiento del Problema

Los procesos de globalización han propiciado una internacionalización de la educación, la cual ha cobrado gran importancia en las últimas décadas, especialmente en cuanto al desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés (Corbella y Marcos, 2020); por ello, el inglés se ha convertido en la lengua internacional por excelencia. Según McKay y Bokhorst-Heng (2008), el inglés cuenta con más de 300 millones de hablantes nativos y es el idioma dominante u oficial en más de 60 países; además, es la lengua principal para publicar diversos textos como libros y periódicos. Se emplea a nivel internacional en aeropuertos, negocios, conferencias académicas, eventos deportivos y diplomáticos, y en muchas otras actividades. Como tal, el inglés ofrece a las personas una infinidad de posibilidades para la interacción; es una lengua considerada como llave para el conocimiento y el éxito (McKay y Bokhorst-Heng, 2008).

En México el inglés también se ha convertido en una habilidad altamente deseada por las empresas; es obligatorio para el 90% de las vacantes de empleo, aunque “sólo el 20% de los profesionistas mexicanos tienen un nivel avanzado para hablar y escribir el idioma inglés” (Vargas, 2014). Además, quienes hablan inglés “obtienen en promedio un premio salarial de 19.4%, lo cual demuestra la importancia del idioma inglés como un elemento de calificación laboral que tiene efectos positivos en el salario” (Charles-Leija y Torres García, 2022, p.176). No obstante, el reporte sobre el índice de competencia en inglés, donde se clasifica a 112 países y regiones por nivel de inglés y que fue publicado por Education First (2021), ubica a México en el puesto 92, con una competencia muy baja, y de los 20 países latinoamericanos considerados, se posiciona en el

penúltimo lugar, solo por encima de Haití. Esto significa que en México aún queda mucho trabajo por hacer para desarrollar la competencia comunicativa en la lengua inglesa.

Los gobiernos y las instancias educativas a nivel mundial han reconocido la importancia del inglés y la necesidad de que sus ciudadanos desarrollen habilidades lingüísticas en este idioma. Como resultado, en México se han diseñado e implementado diversos programas de enseñanza del inglés, tanto estatales como federales, y en todos los niveles educativos. Según Ramírez Romero et al. (2015) es “a partir de la década de los noventa que cinco estados de la República Mexicana iniciaron con la implementación de programas para la enseñanza del idioma inglés” (p. 24). Estos cinco estados fueron Morelos, Nuevo León, Coahuila, Baja California y Sonora, que se convirtieron en pioneros de la enseñanza del inglés en el sistema educativo público del nivel básico; el trabajo realizado contribuyó a que el resto del país se sumara a los esfuerzos. Sin embargo, debido a diversos factores como los constantes cambios en materia de políticas educativas, la falta de articulación y continuidad en los programas de enseñanza del inglés, entre otros, los mexicanos no han logrado el dominio de esta lengua.

En Sonora, la enseñanza del inglés ha sido incluida en todos los niveles educativos en instituciones tanto públicas como privadas, y las escuelas normales no han sido la excepción, pues los cursos de inglés son de carácter obligatorio para todos los programas de licenciatura de los Planes de Estudio 2018 y los nuevos Planes de Estudio 2022. Estos lineamientos son el resultado de diversas políticas educativas; una de estas políticas fue la Estrategia Nacional de Inglés, la cual surgió a mediados de 2017 y proponía que la enseñanza del inglés estuviera articulada en todos los niveles educativos, empezando desde la educación normal (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). Uno de los propósitos de esta estrategia era que los egresados de las escuelas normales contaran con un nivel de inglés que les permitiera impartir cursos de este idioma en sus centros de trabajo para que los educandos desarrollaran mejores habilidades y estuvieran a la altura de los retos del siglo XXI.

La Estrategia Nacional de Inglés también proponía que, a través de la capacitación y materiales educativos de calidad, los niños lograran aprender a comunicarse en inglés de manera fluida. Además, planteaba como una de sus metas que todos los estudiantes de Educación Básica, al igual que sus maestros, fueran bilingües o trilingües, teniendo como objetivo que a veinte años la totalidad de los estudiantes mexicanos egresasen de la educación obligatoria con un nivel de dominio y competencia del inglés intermedio, lo que es equivalente al nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (SEP, 2017).

Para la implementación de la Estrategia Nacional de Inglés en las escuelas normales, en agosto de 2017 la SEP, a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM), en ese entonces conocida como la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE), lanzó una convocatoria abierta denominada “Concurso para la Selección y Contratación de Docentes para el Fortalecimiento del Idioma Inglés en Escuelas Normales.” En dicha convocatoria nacional se buscaba asignar un total de 646 plazas de tiempo completo de “Formador de Inglés C,” de las cuales 21 eran para el Estado de Sonora; como resultado, “más de 21 mil docentes llenaron el pre-registro, y fueron aceptados 4 mil 160 para concursar” (Trujillo Juárez y Martínez Gómez, 2021, p. 24).

El proceso de evaluación de los candidatos se realizó en tres etapas. Primero, para medir el nivel de dominio del idioma inglés en noviembre de 2017 se aplicó el Cambridge English: Advanced (CAE). Los aspirantes que certificaron el nivel C1 en el idioma inglés pasaron a la segunda etapa, la cual consistió en medir los conocimientos de la didáctica del inglés utilizando los módulos 1, 2, y 3 del Teaching Knowledge Test (TKT) que se aplicaron en diciembre de 2017. Los candidatos que obtuvieron al menos la banda tres en los módulos, pasaron a la etapa final y en enero de 2018 presentaron el examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales, que fue desarrollado por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) para evaluar, entre otras cosas, las

capacidades de comunicación y actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente.

Una vez realizadas las tres evaluaciones, en febrero de 2018 se comenzó con la asignación de las plazas, aunque inicialmente solo se asignaron 582 del total de 646, debido a “que algunas entidades federativas no contaron con suficientes candidatos que aprobaran las distintas etapas del proceso” (Trujillo Juárez y Martínez Gómez, 2021, p. 24). Los postulantes fueron organizados en una lista de prelación para la asignación de plazas e inicio de labores en la enseñanza del inglés en las escuelas normales mexicanas.

En el caso de Sonora, la convocatoria se desarrolló con el apoyo del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), para lo cual se invitó a egresados de las escuelas normales y unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), así como a personas con distintos perfiles académicos que cumplieran con los criterios establecidos para ser Formador de Inglés C (FIC). Como resultado de dicha convocatoria, a finales de febrero de 2018, el CRESON asignó 21 nuevas plazas docentes para las ocho escuelas normales de la entidad, distribuidas en los municipios de Hermosillo, Cajeme, Navojoa y Etchojoa, tal como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de los formadores de inglés C contratados en 2018

Unidad académica (UA)	Municipio	Número de Formadores
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES)	Hermosillo	4
Centro Regional de Educación Normal (CREN)	Navojoa	4
Escuela Normal de Educación Física (ENEF)	Hermosillo	2
Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE)	Cajeme	3
Escuela Normal Rural (ENR)	Etchojoa	2
Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo (ENSH)	Hermosillo	2
Escuela Normal Superior, plantel Navojoa (ENSN)	Navojoa	2
Escuela Normal Superior, plantel Obregón (ENSO)	Cajeme	2
Total		21

Después, en noviembre de 2019 se asignaron cuatro plazas más a formadores que habían participado en la convocatoria nacional desde otros estados y quienes permanecían en la lista de prelación. De estos cuatro formadores, dos fueron asignados a la Escuela Normal Superior, plantel Obregón (ENSO) y otros dos a la Escuela Normal Estatal de Especialización (ENEE), ambas unidades ubicadas en el municipio de Cajeme. Posteriormente, el 26 de febrero de 2020, el CRESO, mediante una iniciativa estatal, convocó a la contratación de 14 formadores de inglés C más para seis de las escuelas normales. No obstante, debido a la contingencia sanitaria por el COVID-19, la convocatoria fue pospuesta, de modo que fue en diciembre de ese año cuando se asignaron a los 14 nuevos docentes con una plaza de formador de inglés C.

Así pues, actualmente laboran en las ocho escuelas normales de Sonora 39 docentes que cuentan con una plaza de formador de inglés C, de los cuales 13 son hombres y 26 son mujeres. De estos 39 docentes, solo tres recibieron una formación normalista y el resto cursó estudios en alguna otra universidad pública o privada. Además, 17 cursaron una licenciatura relacionada con la enseñanza del inglés u otros idiomas y cuatro estudiaron una licenciatura afín a la educación, como se observa en la Tabla 2.

Para el periodo escolar 2022-2023 los 39 docentes de inglés contribuyeron a la atención de 2 800 estudiantes distribuidos en los diversos semestres de los 12 programas de licenciatura ofertados en las ocho escuelas normales de Sonora. Cabe destacar que, aunque los cursos de inglés se imparten solo hasta el sexto semestre, se considera la población estudiantil total, ya que los formadores de inglés también participan en las labores para la atención de estudiantes de séptimo y octavo semestre, tales como asesoría para el trabajo de titulación y de prácticas profesionales.

De acuerdo con los planes de estudio 2018, se implementan entre tres y seis cursos de inglés obligatorios para las diversas licenciaturas ofertadas en las escuelas normales. Dichos cursos se componen de tres sesiones semanales, teniendo cada sesión una duración de cien minutos. Como principal material de apoyo se recomendó la utilización de la quinta edición del libro de texto *Interchange* de Jack C.

Richards. Para los planes de estudio 2022 el inglés se trabaja dentro del trayecto de Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales, variando la cantidad de cursos por carrera, pero siendo estos de cuatro horas semanales. Además, los cursos de inglés también varían por entidad federativa, ya que cada una tiene la posibilidad de agregar más cursos de inglés en los espacios correspondientes a la flexibilidad curricular.

Tabla 2. Licenciaturas cursadas por los 39 formadores de inglés C

Licenciatura cursada	No. de docentes	Licenciatura cursada	No. de docentes
Enseñanza del Inglés	12	Ciencias de la Comunicación	1
Educación Secundaria con Especialidad en Inglés	3	Derecho	2
Enseñanza de la Lengua Inglesa	1	Administración Financiera	1
Docencia de Idiomas	1	Relaciones Internacionales	1
Educación	3	Comercio Internacional	3
Ciencias de la Educación	1	Contaduría Pública	1
Idiomas	1	Ingeniería Industrial	2
Lengua y Literaturas Hispánicas	1	Ingeniería Electrónica	2
Literaturas Hispánicas	1	Químico Biólogo	1
Psicología	1		

Antecedentes

A la fecha, son escasos los trabajos que se han publicado respecto a la inserción de los formadores de inglés en las escuelas normales mexicanas. No obstante, en las memorias electrónicas del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) se han encontrado dos ejemplos de investigaciones que abordan el tema, específicamente en Baja California y Sonora.

El primer ejemplo es un informe parcial derivado de un estudio cualitativo desarrollado por Martínez Lobatos et al. (2019) en Baja California, el cual tiene como objetivo identificar la percepción de los

profesores de inglés que se insertaron en los procesos de la Estrategia Nacional de Inglés en Mexicali. Se contó con la participación de cuatro maestros y los datos se recolectaron mediante entrevistas estructuradas. Entre los principales hallazgos destaca la satisfacción por parte de los docentes al abrirse plazas para maestros en la enseñanza del inglés, así como una conformidad con el método de selección para estas. En cambio, otra opinión frecuente entre los docentes es que la Estrategia Nacional de Inglés era vista como un proyecto muy ambicioso y poco realista en cuanto a las metas que buscaba alcanzar.

En el caso de Sonora, se encontró el estudio elaborado por Segura Ceballos et al. (2021), dentro del cual se aplicaron entrevistas y cuestionarios. El objetivo del estudio fue evaluar en distintos momentos el proceso de inmersión de las y los docentes de inglés, así como conocer el impacto que tuvieron las acciones del CRESON. Uno de los principales hallazgos destaca que los perfiles de los formadores de inglés constituyen “una fortaleza para las instituciones normalistas en Sonora, ya que contribuyen de manera específica a fortalecer el perfil de egreso de sus estudiantes” (Segura Ceballos et al., 2021, p. 10). Además, la implementación de los cursos de inglés ha tenido un impacto positivo y se ha identificado una mejora tanto en las clases como en las actitudes hacia el aprendizaje de este idioma.

Como se observa con estos dos ejemplos, llevar a cabo este estudio es necesario porque en los últimos cinco años no se ha producido la suficiente información respecto a la contratación de los formadores de inglés y sus experiencias dentro de las labores normalistas. Por lo tanto, es preciso realizar investigaciones novedosas que informen acerca de los docentes de inglés en las escuelas normales para aportar conocimientos que contribuyan a la toma de decisiones en aras de una mejora educativa.

Objetivo y Preguntas de Investigación

Con la contratación de los 39 formadores de inglés C, surge el interés por investigar acerca de sus experiencias al insertarse en el trabajo normalista. Por ello, el objetivo de esta propuesta metodológica es

conocer las experiencias de los formadores de inglés C adscritos a las ocho escuelas normales de Sonora. Las preguntas de investigación son: ¿cuáles han sido las experiencias más significativas de los formadores de inglés C?; ¿cuáles han sido los principales retos a los que los formadores de inglés C se han enfrentado?; y ¿cuáles son las expectativas de los formadores de inglés C respecto al futuro de sus labores dentro de la escuela normal?

Revisión de la Literatura

La Enseñanza del Inglés en las Escuelas Normales Mexicanas

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en las escuelas normales ha estado presente desde sus inicios, aunque no de manera permanente. Muñoz Mancilla (2015) afirma que el inglés fue incluido en los planes de estudio de las escuelas normales desde sus inicios a finales del siglo XIX. Galván Lafarga (2016) menciona que, con la fundación de la Academia Normal en Orizaba, Veracruz, en 1885, el profesor Enrique Conrado Rébsamen tuvo una importante participación, ya que estuvo a cargo de “la dirección científica y teórica, además de que enseñaba pedagogía, inglés y francés” (p. 74). El profesor Rébsamen, quien nació en Suiza, fue invitado a participar en el establecimiento de la educación normal en México por su trayectoria y experiencia internacional; fue quien propuso que se incluyera la enseñanza de idiomas como el inglés y el francés en los primeros planes de estudio para las escuelas normales, con la finalidad de que los estudiantes leyeran diversos textos y autores publicados (Muñoz Mancilla, 2015).

Como se mencionó anteriormente, la enseñanza del inglés se incluyó en los Planes de Estudio 2018 que se imparten en las diversas escuelas normales del país, cursos que están diseñados para que los estudiantes desarrollen la capacidad de comunicarse de manera efectiva en inglés en contextos que serán importantes para ellos (SEP, 2018). Además, el inglés también está presente en los Planes de Estudio

2022, los cuales están siendo implementados con algunos de los alumnos de nuevo ingreso durante el ciclo escolar 2022-2023, y donde se busca que los estudiantes normalistas desarrollen habilidades comunicativas que les permitan una comunicación básica oral, escrita, auditiva y lectora en inglés, a fin de insertarse en un mundo global con la capacidad de comprender y emplear expresiones de uso cotidiano (SEP, 2022).

Sin duda, el inglés se ha convertido en un conocimiento altamente comerciable, ya que permite acceso a una gran cantidad de información y facilita la comunicación entre millones de personas a nivel mundial; por lo tanto, también forma parte de la educación normalista. Sin embargo, es importante reconocer que la expansión mundial del inglés se debe, en gran parte, a la globalización.

Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera

En este punto es relevante hacer una distinción entre adquisición y aprendizaje de la lengua. Según Krashen (1981), la adquisición de la lengua es un proceso que requiere interacción significativa con la lengua meta, lo que sucede en los procesos de comunicación natural donde los hablantes se preocupan por transmitir y comprender mensajes. Una ejemplificación de este proceso es la forma en la que generalmente las personas adquieren la lengua materna desde la infancia temprana, lo cual sucede de manera un tanto inconsciente e implícita. Esto se diferencia del aprendizaje de la lengua, el cual es un proceso que se da en un contexto estructurado, como en un salón de clases, y es a través de estímulos que se procesan de manera consciente y explícita. Por lo tanto, se entiende que la adquisición y el aprendizaje de la lengua son dos procesos cognitivos diferentes en los que influyen diversos factores, como el contexto, la motivación y la edad.

También se debe distinguir entre una segunda lengua y una lengua extranjera. De acuerdo con Richards y Schmidt (2010), cuando se habla de una segunda lengua se hace referencia a un idioma que juega un papel importante en un país o región en particular, aunque

puede que no sea el primer idioma de muchas personas que lo usan. Un ejemplo de ello es el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés por parte de mexicanos que emigran a los Estados Unidos y que están inmersos en una cultura donde de manera cotidiana se hace uso de la lengua meta en una variedad de contextos y situaciones. En contraste, una lengua extranjera hace referencia al aprendizaje de un idioma adicional a la lengua materna que no se emplea de manera cotidiana dentro del contexto sociocultural. Además, una lengua extranjera generalmente se enseña como parte de una asignatura escolar de manera formal, con el fin de que los aprendices logren comunicarse con extranjeros o para leer materiales impresos en el idioma, entre otras actividades. Lo anterior significa que en las escuelas normales se enseña el inglés como lengua extranjera.

Enfoque Comunicativo y Competencia Comunicativa

Los cursos de inglés que se imparten en las escuelas normales se abordan principalmente desde un enfoque comunicativo, donde se busca que la comunicación significativa y el uso de la lengua sean el centro de todas las actividades en el aula.

Richards y Schmidt (2010) afirman que en el enfoque comunicativo el objetivo de aprendizaje de la lengua se centra en el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, el conocimiento que requieren los hablantes para distinguir no solo si algo es posible dentro de las formalidades de una lengua, sino si es factible, apropiado, y si se puede realizar dentro de una comunidad de habla particular. Dicho de otra manera, la competencia comunicativa incluye los conocimientos gramaticales, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que le permiten al hablante saber qué decir, cómo decirlo, cuándo decirlo y a quién decirlo.

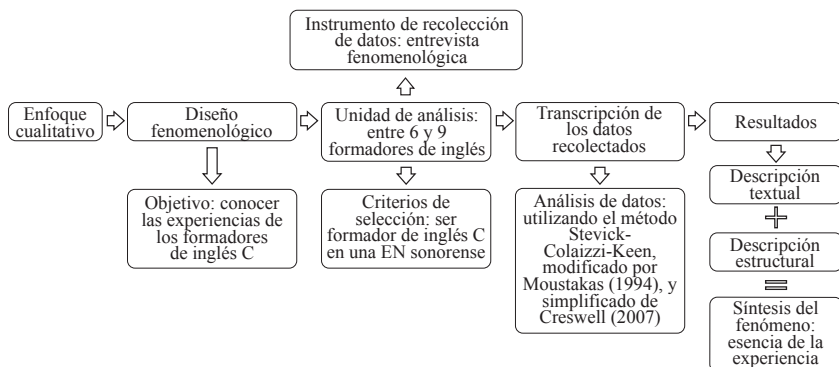
En resumen, la enseñanza del inglés como lengua extranjera dentro del contexto de educación normal no es nueva, y se debe, en parte, al proceso de globalización, el cual ha dado pie a la internacionalización de la educación superior. Además, el dominio del inglés en el contexto mexicano es visto como parte de una acumulación de capital cultural

personificado que permite a las personas acceso a oportunidades que no tienen las personas sin conocimientos de dicha lengua. Por ello, en las escuelas normales mexicanas actualmente se implementan cursos de inglés como parte de los planes de estudio 2018 y 2022, y cuyo objetivo es que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa en la lengua inglesa que les permita interactuar con diversas personas y en contextos diferentes.

Propuesta Metodológica

Según Moustakas (1994), en las ciencias humanas los métodos de investigación no tienen límites fijos en el sentido de que no hay requisitos definitivos o exclusivos porque cada proyecto establece sus propios métodos y procedimientos para facilitar el flujo del estudio y la recolección de datos. Partiendo de esta idea, a continuación se describe el diseño metodológico que se propone implementar para esta investigación, el cual se representa de manera visual en la Figura 1, y que permite una mejor comprensión. Es importante resaltar que, al tratarse de una propuesta metodológica para el futuro abordaje del tema, en este documento no se presentarán resultados ni una discusión de estos.

Figura 1. Esquema del diseño metodológico



Enfoque Metodológico

Este estudio tendrá un enfoque cualitativo, el cual es apropiado debido a la naturaleza de su objetivo y preguntas de investigación. De acuerdo con Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa es una actividad situada que ubica al investigador en el mundo y consiste en un conjunto de prácticas materiales e interpretativas que hacen que este mundo sea visible. Creswell y Creswell (2018) agregan que la investigación cualitativa es un enfoque para explorar y comprender el significado que los individuos o grupos atribuyen a un problema social o humano. Otra perspectiva es la de Merriam y Tisdell (2016), quienes afirman que la investigación cualitativa se basa en la creencia de que el conocimiento es construido por las personas de manera continua a medida que se involucran y dan sentido a una actividad, experiencia, o fenómeno.

Creswell y Poth (2018) reconocen que la investigación cualitativa tiene al menos nueve características generales: (a) se lleva a cabo en el escenario natural donde los participantes experimentan el problema que se estudia; (b) los investigadores son elementos clave que recopilan datos a través de instrumentos diseñados por ellos mismos; (c) se recopilan múltiples formas de datos a través de entrevistas, observaciones, documentos, etcétera; (d) los investigadores se basan en la lógica inductiva y deductiva para construir patrones, categorías y temas de abajo hacia arriba; (e) a lo largo del proceso, los investigadores mantienen un enfoque en las perspectivas y significados que los participantes tienen sobre el problema en estudio; (f) los investigadores se sitúan dentro del contexto de los participantes, buscando una comprensión de las características contextuales y la influencia que estas tienen en las experiencias de los participantes; (g) el diseño del proceso de investigación es emergente y no puede prescribirse de manera estricta, ya que algunas fases pueden cambiar o desplazarse; (h) los investigadores se dan a conocer a los lectores transmitiendo sus antecedentes y cómo informan sus interpretaciones y lo que tienen que ganar con el estudio; y (i) los investigadores tratan de desarrollar una imagen compleja del problema y los factores que interactúan.

Diseño del Estudio

Dentro de los enfoques cualitativos se encuentran diversos diseños; para este estudio se propone partir desde un diseño fenomenológico. La fenomenología es una escuela filosófica desarrollada en Alemania principalmente por Edmund Husserl a comienzos del siglo XX (Wertz, 2005). En el curso de la aplicación de la fenomenología a la exploración científica del mundo social, los estudiosos desarrollaron métodos de investigación explícitos (Tesch, 1990). La etapa inicial del proceso de la investigación fenomenológica comienza al reconocer que existe una necesidad de entender un fenómeno desde el punto de vista de la experiencia vivida por los participantes con el fin de descubrir el significado de dicho fenómeno (Englander, 2012).

Más específicamente, la fenomenología es el estudio de las experiencias de vida que son compartidas y narradas, así como la manera en que dichas experiencias se entienden para el desarrollo de una visión del mundo (Marshall y Rossman, 1999). Por lo anterior, un estudio fenomenológico es uno en el “cual los individuos construyen significados del mundo que les rodea de un modo activo, en función de sus percepciones, experiencias, vivencias, actitudes” (San Fabián Maroto, 1993, p. 9). Cabe destacar que dentro de la fenomenología típicamente se describe el significado que varios individuos expresaron sobre una experiencia en común, algún concepto o un fenómeno (Creswell, 2007, p. 57) y, en el caso de este estudio, la experiencia en común es la de ser uno de los 39 formadores de inglés C adscritos a una escuela normal sonoreense.

Selección de Participantes

Englander (2012) menciona que para seleccionar a los participantes de una investigación fenomenológica el investigador debe preguntarse: ¿esta persona tiene la experiencia que estoy buscando? Por lo tanto, para encontrar a los posibles participantes se recomienda llevar a cabo un muestreo propositivo, en el cual se elige a los participantes por las cualidades específicas que puedan aportar a la investigación

(Esterberg, 2002). Moustakas (1994) además menciona que un candidato ideal no solo ha experimentado el fenómeno, sino que está dispuesto a participar en una larga entrevista y otorga al investigador el derecho de grabar la entrevista y publicar los datos. Respecto al tamaño de la muestra, Englander (2012) sugiere que para un estudio fenomenológico se recolecten datos de por lo menos tres participantes, mientras que Polkinghorne (1989, como se cita en Creswell, 2007) recomienda entre cinco y 25 participantes que hayan experimentado el mismo fenómeno. Considerando esto, para este estudio se contempla contar con la participación de entre seis y nueve formadores de inglés, de preferencia al menos un docente de cada escuela normal.

Así pues, se establecen dos criterios de selección: ser formador de inglés C adscrito a una escuela normal sonorensis y tener la disposición para participar en una entrevista fenomenológica. Para reclutar a los posibles participantes, primeramente se contactará a las direcciones de las escuelas normales con el fin de construir un directorio donde se incluyan los datos de los 39 docentes, tales como nombre, correo electrónico y número de teléfono, para posteriormente enviar una invitación para participar en el estudio. Los docentes que respondan de manera positiva serán contactados para proceder con la realización de entrevistas.

Debido a que los formadores de inglés C están distribuidos en cuatro municipios diferentes de Sonora, se planea realizar entrevistas presenciales, cuando sea posible, y entrevistas telefónicas, cuando sea necesario, y tomando en cuenta las preferencias de los participantes.

Instrumento de Recolección de Datos

Guerrero-Castañeda et al. (2017) mencionan que generalmente la entrevista fenomenológica se realiza a partir de una pregunta orientadora, la cual conduce al participante a hablar respecto a la experiencia o vivencia, aunque si el fenómeno es complejo, se pueden plantear hasta tres preguntas. Moustakas (1994) además aporta que en una entrevista fenomenológica se les hacen a los participantes dos preguntas amplias: (a) ¿cuál ha sido su experiencia en cuanto al fenómeno? y

(b) ¿qué contextos o situaciones han influenciado o afectado su experiencia del fenómeno? Asimismo, se pueden agregar otras preguntas abiertas y preguntas de seguimiento. Si bien usualmente la entrevista fenomenológica implica un proceso informal e interactivo donde se hacen preguntas y comentarios abiertos, también se puede utilizar una guía general de entrevista (Moustakas, 1994).

Debido a que la experiencia docente es compleja, en este estudio se diseñará una guía de preguntas básicas para asegurar que todos los aspectos del fenómeno se aborden. Por ello, se deberán incluir preguntas sobre los antecedentes del docente, tales como experiencias previas en la impartición de clases de inglés. Además, se indagará sobre las experiencias vividas durante el proceso de contratación, tales como las evaluaciones presentadas como parte de los criterios de la convocatoria. Finalmente, se abordarán interrogantes sobre experiencias en cuanto a la impartición de clases de inglés en las escuelas normales y el resto de las labores propias de los profesores de tiempo completo. Las entrevistas serán grabadas en formato de audio digital para la elaboración de la transcripción *verbatim*, según los parámetros de calidad propuestos por Poland (1995).

Análisis de los Datos

Para el análisis fenomenológico de las entrevistas se utilizará la versión simplificada de Creswell (2007) sobre el método Stevick-Colaizzi-Keen, que fue discutido y adaptado por Moustakas (1994) y el cual se compone de seis pasos. En el primer paso el investigador debe comenzar con una descripción de su propia experiencia del fenómeno para intentar dejar de lado las experiencias personales. Este es el proceso de reducción fenomenológica, también conocido como *epoché*, donde no se trata de negar el conocimiento que se tenga sobre una determinada experiencia vivida, sino de estar atento a lo que ya se sabe sobre el fenómeno para dejar que la experiencia de los participantes del estudio se muestre a sí misma (Castillo Sanguino, 2020).

En el segundo paso se comienza con el análisis de los datos recolectados, para lo cual el investigador debe analizar las transcripciones

en búsqueda de declaraciones importantes, frases o citas que proporcionen una comprensión de cómo los participantes experimentaron el fenómeno y así desarrollar una lista de enunciados significativos. En este paso se despliegan todos los datos obtenidos y se analizan tomando en cuenta que todas las declaraciones son relevantes y que tienen el mismo valor (Merriam, 2009). En este proceso, al que Moustakas (1994) llama *horizontalización*, la persona, la experiencia consciente y el fenómeno están entrelazados y, al explicar el fenómeno, se reconocen y describen sus cualidades, concediéndole igual valor a las percepciones de cada participante. Para este procedimiento se utilizará el programa ATLAS.ti, el cual facilita el análisis de datos cualitativos.

En el tercer y cuarto paso se agrupan los enunciados significativos en unidades más grandes de información, o temas, denominadas *unidades de significado*. Aquí el investigador tiene la libertad de agrupar las declaraciones de acuerdo con el objetivo y preguntas de investigación planteadas en el estudio. Posteriormente se utilizan estas unidades de significado para escribir una descripción de lo que los participantes del estudio experimentaron en cuanto al fenómeno; este paso es conocido como *descripción textual* de la experiencia.

En el quinto paso se elabora una descripción de cómo ocurrió la experiencia y a la cual se denomina *descripción estructural*; en esta el investigador reflexiona sobre el entorno y el contexto en el que se experimentó el fenómeno. Por último, en el sexto paso se escribe una síntesis del fenómeno que incorpora tanto la descripción textual como la estructural. Este pasaje es la *esencia* de la experiencia vivida por los participantes y representa el aspecto culminante de un estudio fenomenológico.

En resumen, esta propuesta metodológica se enmarca en un enfoque cualitativo, y partiendo desde un diseño fenomenológico, se pretende entrevistar a una muestra de los 39 formadores de inglés C que actualmente laboran en las escuelas normales de Sonora. Lo anterior con el fin de conocer las experiencias de los docentes de inglés dentro de las labores normalistas a cinco años de haber sido lanzada la primera convocatoria mediante la cual fue contratado el primer grupo de docentes.

Referencias

- Castillo Sanguino, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: Preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (20), 7-18. http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/fenomenologia_como_metodo/167
- Charles-Leija, H. y Torres García, A. J. (2022). Dominio del inglés y salario en México. *Análisis económico*, 37(94), 167-180. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/ae/2022v37n94/Charles>
- Corbella, V. I. y Marcos, A. C. (2020). El aspecto lingüístico de la internacionalización de la educación en el nivel superior. La importancia del inglés como lengua extranjera. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 13(39), 39-52. https://www.revistagpt.usach.cl/sites/revistagpt/files/aspecto_linguistico_de_la_internacionalizacion_de_la_educacion_superior.pdf
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5ª ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (4ª ed.). Sage Publications.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5ª ed.). Sage Publications.
- Education First. (2021). *EF English Proficiency Index*. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2021/ef-epi-2021-english.pdf>
- Englander, M. (2012). The interview: Data collection in descriptive phenomenological human scientific research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 13-35. <https://doi.org/10.1163/156916212X632943>
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. McGraw-Hill.

- Galván Lafarga, L. E. (2016). *Derecho a la educación*. Secretaría de Gobernación. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/9/4450/13.pdf>
- Guerrero-Castañeda, R. F., Oliva Menezes, T. M. y Ojeda-Vargas, M. G. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 38(2), 1-8. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Pergamon.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3ª ed.). Sage Publications.
- Martínez Lobatos, L., Quirazco González, S. R. y González Rameño, E. (9-12 de abril de 2019). *Estrategias nacionales de inglés y la opinión del profesor en la escuela normal* [Ponencia]. III Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Playas de Rosarito, B. C. <http://www.antiguo.conisen.mx/memorias/2019/memorias/1/P716.pdf>
- McKay, S. L. y Bokhorst-Heng, W. D. (2008). *International English in its sociolinguistic contexts: Towards a socially sensitive EIL pedagogy*. Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4ª ed.). John Wiley & Sons.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- Muñoz Mancilla, M. (2015). La enseñanza del inglés en planes y programas de estudio de las Escuelas Normales de México. *Praxis Investigativa ReDIE*, 7(12), 85-95. <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinv12.pdf>
- Poland, B. D. (1995). *Transcription quality as an aspect of rigor in qualitative research*. *Qualitative Inquiry*, 1(3), 290-310. <https://doi.org/10.1177/107780049500100302>
- Ramírez Romero, J. L., Chuc Piña, I. I., Dzul Escamilla, M. y Paredes Zepeda, B. (2015). Descripción de los programas para la enseñanza

- del inglés de las primarias públicas mexicanas. En J. L. Ramírez Romero (Ed.), *La enseñanza del inglés en las primarias públicas mexicanas* (pp. 23-82). Pearson.
- Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4ª ed.). Pearson Education.
- San Fabián Maroto, J. L. (1993). *Percepción de la escolaridad por el alumnado al final de la E.G.B: Un estudio fenomenológico*. Ministerio de Educación y Ciencia. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/1292/19/0>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Estrategia Nacional de Inglés*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/289658/Mexico_en_Ingle_s_DIGITAL.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *English 1: Starting Basic Communication*. https://drive.google.com/file/d/13nnLaPFT_j-XaadleOgMNZVUN0cijGu3/view
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Inglés. Inicio de una comunicación básica*. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/JUNZ6FMghS-4219.pdf>
- Segura Ceballos, M. D., Barrera Barrios, S. E. y Contreras López, M. (11 de octubre de 2021). *Avance de la estrategia institucional para la incorporación de docentes de inglés: Una comunidad de aprendizaje (CRESON'S PLC)* [Ponencia]. IV Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Son. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/2391-1212-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research: Analysis types and software tools*. Falmer Press.
- Trujillo Juárez, S. I. y Martínez Gómez, G. (2021). Prólogo. En S. I. Trujillo Juárez y G.I. Martínez Gómez (Eds.), *La enseñanza y el aprendizaje del inglés en entornos virtuales* (pp. 24-29). https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/ediciones/normalismo/libros/uUm2gmvIM6-133_Entornos_Virtuales.pdf
- Vargas, I. (10 de enero de 2014). Inglés, obligatorio en 90% de vacantes. *CNN Expansión*. <http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2014/01/09/ingles-es-obligatorio-en-90-de-vacantes>

Wertz, F. J. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 167-177.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.167>

Apartado 4
Enseñanza y Aprendizaje
de las Ciencias Sociales

Capítulo 4.1

Los Lugares de Memoria como Espacios de Formación Ciudadana: Una Propuesta desde los Derechos Humanos

Daniel Ceceña Aispuro*
Blanca Patricia Leyva Aispuro**
Diana Isabel Ocegüera Gómez***

Resumen

La enseñanza de los derechos humanos para crear ciudadanía crítica en las escuelas públicas mexicanas no es solo una necesidad actual. La Comisión Nacional de Derechos Humanos, así como varias organizaciones civiles, han enfrentado obstáculos y retrocesos en diversos momentos históricos del país. Es clave especialmente el periodo de 1965 a 1990, en el cual la ciudadanía sufrió violaciones graves dirigidas a grupos disidentes y a grupos considerados indeseables. Estas acciones, realizadas por el Estado mexicano, han quedado en la obscuridad y la impunidad, generando una especie de amnistía tácita que permite la continuidad de acciones y actitudes como estas. Para luchar contra esto desde las aulas, proponemos un acercamiento teórico formulado en tres ejes que forman nuestra propuesta: el primero anclado en la memoria, sus luchas, pertinencia y pedagogía; el segundo punto son los derechos humanos, los cuales se anclan con el primero para crear ciudadanía e identidades colectivas; por último, es el espacio público el medio por el cual el estudiante se crea una idea de cómo hay hechos violentos que marcan y dejan consecuencias

* Universidad Autónoma de Baja California. <https://orcid.org/0009-0005-4668-9637>

** Universidad de Sonora. <https://orcid.org/0009-0005-9086-2281>

*** Universidad de Sonora. <https://orcid.org/0000-0002-2088-1250>

en la sociedad en la que ellos viven y de la cual son parte activa, así como el alumnado convierte su pasado en presente.

Palabras clave: memoria, educación, derechos humanos, pedagogía, ciudadanía.

El 2 de octubre de 2022, a unas cuadras del zócalo de la ciudad de México, se designó por parte del gobierno de la ciudad a la plaza de Tlaxquaque como sitio de memoria contra la tortura policial. En este lugar estuvo el edificio que fue sede de dos de las instituciones más infaustas de la política nacional: la Dirección General de Policía y Tránsito (DGPYT) y la División de Investigaciones para la Prevención de la Delincuencia (DIPD), heredera de lo que en otros tiempos fuera el Servicio Secreto (Pérez Ricart, 2022). Ambas instituciones fueron las responsables de la detención, tortura y desaparición de cientos de personas a lo largo de la década de los setenta y ochenta.

La historia del lugar es amplia y convulsa. Tras funcionar casi dos décadas como sitio de tortura, en 1985, tras el terremoto que asoló a la capital del país, el edificio quedó inutilizable, pero esto no impidió que sus sótanos dejaran de ser usados para la violación de los derechos humanos. A decir del historiador Carlos Pérez Ricart (2022), las víctimas de este lugar fueron diversas, personas que simplemente querían ejercer su derecho de libertad de expresión, asociación o por participar en movimientos sociales de distinta índole: estudiantiles, urbano-populares, laborales, sindicales; defensores de derechos humanos, militantes o simplemente redes de apoyo contra la represión estatal de esos años; aquellos que se veían sujetos a prejuicios sociales de tipo sexo-genérico, de clase, étnico-racial, por dedicarse al trabajo sexual, por manifestar sus expresiones culturales, por pertenecer a la comunidad LGBT+, o ejercer autonomía sobre su cuerpo; periodistas o miembros de una comunidad religiosa minoritaria o condición migratoria, defensores de derechos territoriales y opositores a políticas modernizadores. Una lista que parece inacabable de personas cuyos derechos humanos fueron violados.

Este es solo uno de los miles de espacios que sirvieron como cárceles clandestinas en las cuales se torturó a todo aquel identificado

como disidente a lo largo de todo el país. La extensa historia de violencia política que ha acontecido en México no es para nada algo nuevo que se va poniendo en la mesa del debate público. Quizás es el periodo histórico conocido popularmente como *guerra sucia*¹ el que más ha sido emblemático y donde encontramos el origen de la violación sistemática de los derechos humanos por el Estado, que se convirtió en el desastre nacional en el cual vivimos actualmente. Las formas de tortura, persecución y exterminación que vemos en el México actual por parte del narcotráfico y las guardias blancas² fueron usadas primeramente contra los enemigos del Estado en estos años, ya fuera contra el estudiante movilizado, el agente político o, como lo menciona Aleida García (2021), contra las personas de las villas, jóvenes, personas racializadas como no blancas, personas disidentes de la hegemonía cisheteropatriarcal.

La violación constante de los derechos humanos durante las últimas dos décadas se ha inmiscuido en lo más profundo de la sociedad hasta el punto de transformar la violencia en algo cotidiano. Los constantes ataques, persecuciones, desapariciones o ejecuciones de periodistas, defensores de derechos humanos, ambientalistas, líderes comunitarios a manos de bandas del crimen organizado o guardias blancas han ido creando un estado de adormecimiento en la sociedad mexicana, la cual parece estarse acostumbrando a estos niveles de violencia, estableciendo una normalización de esta. Por ello es fundamental mantener viva la memoria de las víctimas de este periodo histórico y así evitar la repetición y asegurar el nunca más de la violación de los derechos humanos.

En el sentido de esta última aseveración, encontramos en México una coyuntura favorable para la elaboración de propuestas que acompañen

¹ Este término ha sido últimamente puesto en duda por historiadores como Camilo Vicente (2023) y Fritz Glockner (2013 y 2019).

² La entrada de elementos del Ejército mexicano a grupos del narcotráfico, así como la colaboración entre ellos, lo cual empezó en los años ochenta, sirvió como escuela para pasar los métodos de tortura a los segundos, como lo demuestran los casos de los principales oficiales encargados de ejecutar las torturas: Mario Acosta Chaparro y Francisco Quirós Hermosillo (Castellanos, 2007).

los esfuerzos gubernamentales que se están dando en esa dirección. Ejemplo de ello es la Comisión para el Acceso a la Verdad, el Esclarecimiento Histórico y el Impulso a la Justicia de las violaciones graves a los derechos humanos cometidas de 1965 a 1990, establecida en octubre de 2021 (Mecanismo para la Verdad y el Esclarecimiento Histórico, s.f.), que, entre sus muchas funciones, tiene la de proponer las acciones que garanticen el fomento y preservación de la memoria pública (Pérez Ricart, 2021). Pero no sólo eso, sino que esta abre una puerta para vincular el relato de la verdad sobre el pasado con las acciones en curso por comprender las violencias de nuestro presente, así como para que la comisión refleje sus esfuerzos en un informe que sirva de punto de partida para posteriores propuestas, un kilómetro cero del estudio gubernamental de la represión estatal (Ferri, 2021).

De esta manera, este grupo de académicos y docentes presentamos una propuesta didáctica que se pueda anclar con los resultados de la Comisión, así como con otros esfuerzos educativos que se plantean para la actualización del Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (MCCEMS), sobre todo en el aspecto de la conciencia histórica, así como en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. Esto desde el aspecto de la memoria, centrándonos en la enseñanza media y media superior, con el objetivo de educar desde una temprana edad, pero que a la vez sea capaz de entender un trasfondo tan delicado, en el respeto y la lucha por los derechos humanos, con el objetivo de la no repetición de los hechos de violencia.

Se tiene que aclarar que este planteamiento no va en el sentido de presentar un nuevo diseño curricular en la materia de historia de México o alguna otra afin, sino más bien busca establecer teóricamente los ejes que se necesitan trabajar en un proyecto que incorpore las experiencias de países latinoamericanos, así como aquella que existe en México sobre la enseñanza de la historia del pasado reciente y traumático en este nivel educativo. Trabajamos con las propuestas curriculares existentes en México de los derechos humanos, los trabajos de intervención, rescate y salvaguarda de testimonios y sobre todo de los lugares donde se vivió la violencia política, como forma de llevar

la historia al presente de los alumnos, donde ellos mismos caminen la misma historia.

Para ello esta propuesta se sostiene sobre tres ejes teóricos: primero, el de la memoria y sus luchas, pensados desde los contextos latinoamericanos de la violencia estatal; segundo, el del espacio público como el rector de las disputas y reivindicaciones ciudadanas que se dan en ágoras públicas; tercero, el de los derechos humanos como herramienta que sitúa al alumno en su presente y en una comunidad; por ello abordamos la problemática desde perspectivas que sirven al estudiante para entender su lugar en la historia, el tiempo histórico y el pensar históricamente. Por último, ligamos la pedagogía de los derechos humanos, así como la de los lugares de memoria, con la intervención y marcación de espacios que fueron sujetos a violencia política en la ciudad de Hermosillo.

De esta manera, sostenemos que el estudiante al caminar, observar y vivir los espacios marcados por la violencia, puede percibir de manera más cotidiana y en su entorno las consecuencias que ocasionan estos hechos sobre la sociedad en la que vive y participa. Creemos que la incorporación de estos temas a la currícula de educación media y media superior tiene por finalidad reforzar el respeto a los derechos humanos y la creación de ciudadanía, así como resignificar el pasado y crear nuevos horizontes de futuro.

Para esto buscamos responder preguntas esenciales para esta propuesta: ¿qué es y cómo se construye la memoria?, ¿cómo se entiende y define el espacio público en una sociedad movilizada? y, por último, ¿qué son los lugares de memoria? Una vez abordados estos aspectos claves, exploramos tres factores fundamentales que forman las bases en lo que se sostendrá una eventual propuesta curricular. Primeramente, tenemos que establecer desde qué arista entrar a la problemática, desde qué ciencia aproximarnos. Nosotros planteamos que es más acorde hacerlo desde la historia, a fin de que el alumno se piense como lector y actor de esta. En un segundo punto abordaremos la unión que existe entre la memoria y la educación, los retos que presenta y las experiencias en otros países. Por último, definiremos cómo abordar los derechos humanos y los lugares de memoria en la educación.

¿Cómo se Piensa la Memoria?

Los estudios de la memoria han ocupado el panorama científico social durante los últimos veinte años, ya sea en Europa (donde tienen una tradición aún mayor, que data de la etapa posterior a la Segunda Guerra Mundial), África, América, etcétera. En el continente americano, el auge viene de la caída de los regímenes dictatoriales y autoritarios durante las últimas dos décadas del siglo pasado (ErlI, 2011). El proceso de construcción de memorias ha sido largo y arduo, pero ¿cómo se construye la memoria?, ¿cómo se estudia desde el ámbito académico?, ¿qué elementos son necesarios para el proceso de hacer memoria? Para poder contestar estas preguntas, primero tenemos que entender cómo se forma la memoria en sí misma.

En su definición más sencilla, la memoria es la facultad de recordar, traer al presente y hacer permanente el recuerdo. Tiene una confluencia con la noción de experiencia, al igual que con la de conciencia porque, de hecho, la facultad de recordar ordenada y permanentemente es la que hace posible el registro de la experiencia (Aróstegui, 2004). La memoria no es, por lo tanto, una reproducción del mundo exterior sino un aparato para interpretarlo (Aróstegui, 2004). En este sentido, cuando hacemos memoria no sólo hacemos referencia a hechos objetivos, acontecidos en un pasado próximo o lejano, sino que rescatamos en el presente la significación de estos hechos y la importancia que tienen, en nuestro discurso, en la actualidad (Gaborit, 2006); la memoria trae el pasado al presente, pero no lo reproduce (p. 16).

Para el filósofo francés Paul Ricoeur (2004), la memoria tiene un papel predominantemente de reivindicación y de lucha contra el olvido. De esta misma manera, Elizabeth Jelin (2002) asocia el recuerdo del pasado y la capacidad de recordar como forma de contraponerse, en el mundo occidental contemporáneo por lo menos, al temido olvido. Para ella, es esta la necesidad de hacer estudios de la memoria, ya que la presencia misma del olvido amenaza de forma directa a la identidad, ya sea comunal o individual, creando ansiedad y angustia.

En los estudios de la memoria, esta se entiende, pues, como parte íntegra de las dinámicas sociales, una parte fundamental en el desarrollo de los individuos integrados en comunidades socialmente definidas. La memoria asegura el valor y la identidad de un grupo, cuando los hechos que se recuerdan forman parte de la vida de todo el grupo y son compartidos por sus miembros (Cabrera, 2008).

Ruiz Vargas (2008), al profundizar en el debate, afirma que la memoria tiene una relación vinculante entre el individuo y la sociedad donde está inserto; es elemental para el ser social, es la sustancia que nos da la capacidad de ser productivos en la sociedad, de vivir y de actuar conscientemente. De la misma manera, Gaborit (2006) dice que la memoria es sobre todo un acto social más que un contenido mental individual; es una construcción comunal, donde no solo influye un individuo, sino también la experiencia, los recuerdos y las negaciones comunales.

Por último, Jelin (2002) focaliza y caracteriza las sociedades en las cuales se dan los procesos de memoria; según ella, se dan en sociedades³ (principalmente, más no de forma única) donde han ocurrido eventos traumáticos que han ocasionado rupturas en el tejido social, dejando una brecha sin cerrar. En las rupturas la memoria cambia, se transforma, es otra.

Construcción de la Memoria

La manera en que la memoria se construye y forma sus representaciones sociales es el resultado de la confluencia de información entre los actores involucrados y su modo de percibir el mundo como colec-

³ Esta cultura de la memoria es en parte una respuesta o reacción al cambio rápido y a una vida sin anclajes o raíces. La memoria tiene entonces un papel altamente significativo como mecanismo cultural para fortalecer el sentido de pertenencia a grupos o comunidades. A menudo, especialmente en el caso de grupos oprimidos, silenciados y discriminados, la referencia a un pasado común permite construir sentimientos de autovaloración y mayor confianza en uno/a mismo/a y en el grupo (Jelin, 2002, p. 9).

tividad.⁴ Lo que nuestra memoria guarda nunca es todo lo acontecido, sino solo aquello que ha sido percibido; es decir, solo aquella porción del mundo que en un momento y un lugar determinados resulta significativa para nosotros. Todo lo demás tiende a pasar inadvertido, no recibe nuestra atención y no será analizado perceptivamente (Ruiz Vargas, 2008).

Recordar, es decir, la acción de hacer memoria y las narraciones que de ella se desprenden no son una simple discusión verbal que intenta reconciliar versiones distintas de eventos acaecidos en el pasado; es la acción que empodera a las mayorías populares, a las víctimas y a sus familiares, de decir y decirse justicia y que va moldeando un conjunto de actitudes prácticas, cognitivas y afectivas, que posibilitan una verdadera reconciliación social (Gaborit, 2006). De ahí lo esencial que pensamos que es la memoria para los procesos didácticos que aborden temas de violencia estatal.

Una sociedad o grupo colectivo que trabaja sobre una memoria de un pasado traumático,⁵ recurre a lo que Elizabeth Jelin (2002) llama el ejercicio de memoria, al acto de recordar y olvidar narrativas, actos, silencios y gestos donde se involucran saberes y emociones, que a su vez crean huecos y fracturas dentro de la memoria. Estos pueden ser hechos tanto por miembros propios de la comunidad como por aquellos actores que tienen un interés propio en recuperar la memoria perdida. La reivindicación social por medio de la memoria tiene un fuerte peso en los actores políticos, sociales y educativos, ya que estos tienen en su actuar un importantísimo rol en la comunidad.

⁴ La impresionante unanimidad entre los puntos de vista psicológico, sociológico, histórico y artístico en la memoria humana parece confirmar a Halbwachs, quien había argumentado en 1925 que “la idea de una memoria individual, absolutamente independiente de la memoria social, es una abstracción casi carente de sentido” (Kansteiner, 2002, p. 185).

⁵ La autora nos recuerda, citando a Nora, que “la memoria moderna es, sobre todo, archivística. Descansa enteramente en la materialidad de la huella, en la inmediatez del registro, en la visibilidad de la imagen” (Jelin, 2002).

Espacio Público

El espacio público es lugar de representación donde se desarrolla la acción política, donde la gente se organiza, actúa y habla entre ella; es más que el lugar físico (Butler y Martínez, 2012) o estático, es una construcción social que adquiere su significado por medio de acciones organizadas por actores con miras a una operación política. Son estas cualidades las que le otorgan al ciudadano el rol de creador conocimiento y acción que le permiten apropiarse y hacer uso de una hegemonía.⁶ El espacio público es donde se dan las prácticas sociales; es ocupado por fenómenos sensoriales, incluyendo los productos de la imaginación, como lo son los proyectos y las proyecciones, los símbolos y las utopías. Es esta característica del espacio público como lugar social, lugar simbólico que aquí nos interesa.

El espacio público es fundamental para entender la relación entre los individuos y la sociedad, y comprender cómo las narrativas que se dan en estos espacios van creando símbolos e identidades. El filósofo francés Henri Lefebvre (1991) lo considera como parte íntegra de la sociedad y de la vida social del individuo, donde las acciones sociales de los sujetos, tanto individuales como colectivas, se incorporan en sus vidas. Desde esta perspectiva, entendemos al sujeto como un actor partícipe en la significación y modificación de los lugares que habita; son, pues, estos lugares fundamentales en la vida pública de los individuos,⁷ tanto en su aspecto individual como colectivo.

⁶ Detengámonos un poco en el concepto de hegemonía que propone Lefebvre. Para él, al igual que para Gramsci, la hegemonía implica mucho más que una simple influencia y el uso de violencia represiva; esta se ejerce sobre la sociedad como un todo a través de la mediación humana, ya sea por medio de políticas, líderes, partidos, así como intelectuales y expertos. Por lo tanto, se ejerce tanto sobre las instituciones como sobre las ideas. Es por esto, dice Lefebvre, que la clase dominante busca siempre y por todos los medios posibles mantener la hegemonía, incluido el conocimiento (Lefebvre, 1991, p. 10).

⁷ Lefebvre (1991, p. 43) plantea que existen dos tipos de individuos que habitan el espacio público: los que producen el espacio conforme a las representaciones y los usuarios pasivos que experimentan todo lo que se les impone.

En esta propuesta didáctica se entenderá el espacio público como aquel lugar físico e imaginado donde las narrativas creadas por los individuos y colectivos, a partir de los procesos de lucha social, se entrelazan por medios discursivos y representativos para crear símbolos e ideales que buscan disputar la hegemonía con las élites en el poder, en este caso la defensa de los derechos humanos vulnerados por parte del Estado.

Lugares de Memoria

Para este último punto, dejamos de lado la discusión teórica que se originó en Francia cuando Pierre Nora (1984) conceptualizó los lugares de memoria, para concentrarnos en la tradición latinoamericana de este mismo concepto. Esta propone poner mayor énfasis en los procesos de construcción de monumentos, sitios, marcas o museos que representen lugares donde se cometieron afrentas graves a los derechos humanos, ya que es ahí donde se dan las luchas por mantener el recuerdo de las víctimas de la represión estatal (Jelin y Langland, 2003). Es justamente en estas disputas que se dan por medio de procesos políticos entre la sociedad y el Estado donde se les van otorgando los sentidos mnemónicos a estos espacios. Cada sitio conquistado varía en sus formas y dimensiones, cada uno tiene sus propias características, ya sean museos que buscan enseñar lo acontecido en tiempos pasados de forma explícita; monumentos que buscan hacer recordar al espectador; memoriales y placas que buscan evocar algo en el que los observa.

Una Mirada desde la Pedagogía de la Historia

En un primer término, nosotros pensamos que al igual que la experiencia latinoamericana nos lo indica, la enseñanza de los estudios de la memoria, los derechos humanos y las luchas por estos debe darse

antes que nada dentro de las escuelas, más específicamente dentro del área de las ciencias sociales, ya que estas permiten comprender el mundo actual y sus problemas, formar el pensamiento crítico para entender la complejidad de la realidad social y aprender a participar en democracia, orientar su actuar y demandar un cambio social (Santisteban Fernández, 2021); en palabras más, palabras menos, fomentan una educación política.

Nos referimos a educación política como aquella que es imprescindible en el eje democracia-ciudadanía crítica; aquella que dota de elementos para la socialización y la contra-socialización que se da en las comunidades imaginadas; aquella que otorga las capacidades para la comunicación y la resolución de problemas y conflictos sociales; pero sobre todo es la que produce pensamiento crítico y creativo al fomentar la idea de un humanismo radical donde los derechos humanos y la justicia social son el espacio donde se da justamente la educación en general (Santisteban Fernández, 2021).

Ahora bien, dentro de las ciencias sociales creemos firmemente que es en la materia de historia en la que se da el campo más adecuado para tratar temas de violencia estatal en el pasado reciente. Esto le permite al alumno ubicarse dentro de un tiempo histórico que asocie los hechos con su presente. La enseñanza de la historia aporta al alumnado bases claves para la formación democrática de la ciudadanía al conectar la construcción de un horizonte a futuro con lo aprendido del pasado, dando un eje fundamental en la sociabilización política de los niños, niñas y jóvenes (Santisteban Fernández, 2021). El alumno debe reconocerse como parte íntegra de una sociedad democrática con conciencia histórica.

Para Belinda Arteaga y Siddartha Camargo (2014), esta es una forma de comprender la realidad que permite asumir al presente como un constructo histórico, es decir, como resultante de procesos del pasado. En este sentido la capacidad de historizar implica situar procesos, actores y objetos en un plano espacio-temporal que otorga sentido en el presente. Por su parte, Antoni Santisteban Fernández (2010) dice que el objetivo del pensamiento histórico es dotar al alumnado de una serie de instrumentos de análisis, de comprensión o de interpretación,

que le permitan abordar el estudio de la historia con autonomía y construir su propia representación del pasado, y al mismo tiempo que pueda ser capaz de contextualizar o juzgar los hechos históricos, consciente de la distancia que los separa del presente.

Dicho esto, tenemos que aclarar que no siempre el alumnado reconoce la importancia de la historia, como aquí se ha planteado. Para ellos y ellas, esta no es parte de las ciencias sociales, sino que es simplemente un saber que no exige mayores esfuerzos analíticos ni críticos; más bien se basa en recordar datos y explicaciones poco útiles que dependen de la capacidad de recordar, en comparación con otras materias que se plantean como más útiles (Prats, 2017). En resumen, para las alumnas y alumnos el conocimiento de la historia en la escuela sirve básicamente para las evaluaciones, cuya utilidad social es nula.

Es por ello que la didáctica de la historia debe contar con las herramientas necesarias para afrontar y encaminar al alumno hacia la creación de un pensamiento histórico crítico. Abordar temas como la memoria, las identidades, la formación de la ciudadanía, la conciencia histórica, la historia reciente, el patrimonio y la narrativa ayudan a fomentar este desarrollo (González y Pagès, 2014). La relevancia del pensamiento histórico radica en que le da herramientas al alumnado para comprender su presente y construir su propia interpretación del pasado. Santisteban Fernández (2010) propone el uso de la temporalidad como recurso para desarrollar el pensamiento histórico, así como una historia pasado-presente-futuro, ya que por medio de acciones pasadas entendemos el presente e intervenimos en el futuro. De igual manera, propone la imaginación histórica por medio de la contextualización y la interpretación de fuentes. No hay que perder de vista que el pensamiento histórico ha de estar al servicio de una ciudadanía democrática, que utiliza la historia para interpretar el mundo actual (Santisteban Fernández, 2010) y no solo está al servicio del historiador. El desarrollo del pensamiento histórico es importante para que las y los alumnos sean capaces de tomar posturas y desarrollar una conciencia crítica.

Pedagogía de la Memoria

Las escuelas son el escenario idóneo para llevar a cabo ejercicios mnemotécnicos que permitan reproducir y afianzar las demandas sociales que se dan en la arena pública, las cuales eventualmente serán traducidas en exigencias políticas y conciencia ciudadana. Esto se debe a que son un espacio donde se entrecruzan los sentidos de una conciencia colectiva con la identidad nacional, narrativas que aluden a los pasados traumáticos y reconstrucciones que se sustentan en testimonios e historia oral, en las cuales debería imperar una noción de memoria asociada al pasado traumático donde ya no hay héroes sino víctimas (González y Pagès, 2014). Es justamente este cruce entre historia y memoria lo que permite crear contenidos pedagógicos accesibles y oportunos para el alumnado. La integración entre ambas fortalece un relato más denso y plural que evita, o niega, la posibilidad de la negación y la exclusión social.

Dicho esto, se tiene que aclarar que no es una tarea fácil; que el hecho de tratar temas tan delicados a edades tan tempranas pone sus propias cuestiones sobre la mesa, o que jamás ha sido abordada por otro gobierno que haya sufrido crímenes de Estado y violencia política. Es complicado, desde la disciplina de la historia y de la psicopedagogía, preparar unidades temáticas que sean aceptables para las diversas edades de los alumnos, por lo que el profesorado tiene que abordar esta temática desde otra perspectiva que vaya más allá de la enseñanza memorística y comprensiva (Prats, 2017). Pero esto no significa que los costos sean mayores a los beneficios de implementar, o plantear, un acercamiento de este tipo. El desarrollo de la competencia ciudadana y la formación de un pensamiento social y crítico, aspectos elementales en una democracia funcional y saludable que respete los derechos humanos y la justicia social, se debe tratar desde los problemas sociales y temas controvertidos (Santisteban Fernández, 2021). En una sociedad tan conflictiva como la actual, es más que necesario mejorar estas competencias sociales.

Esta aproximación al pasado traumático desde las aulas, como dijimos anteriormente, no es algo para nada novedoso, sino más bien

es algo que ya se ha tratado (con diferentes grados de éxito) en otros países, cuya historia está marcada por hechos de violencia política y violaciones sistemáticas de los derechos humanos. Sin embargo, su implementación ha variado; no existe un solo método para abordar estos temas en los distintos países. Por ejemplo, en Alemania se ha trabajado con su pasado traumático desde hace mucho tiempo y con mucho énfasis en todos los niveles educativos, llegando a un punto que parece ser contraproducente: debido a la lejanía de las nuevas generaciones de los hechos traumáticos, la constante repetición y saturación ha generado una ritualización que aleja de la realidad a los alumnos y produce un estancamiento que evita la posibilidad de una resignificación (Jelin y Lorenz, 2004).

En el cono sur, particularmente en la Argentina, las luchas por la memoria que se llevaron a cabo en las escuelas se enfrentaron con las diversidades de memorias que se oponían a aquellas que buscaban resignificar los emprendedores de la memoria. Entre las más extremas se encontraron aquellas que legitimaban lo acontecido durante la dictadura militar; estas funcionaron como memorias rivales. A pesar de esto, se mantuvo la idea de transmitir las experiencias vividas a las nuevas generaciones y, a su vez, generar las actitudes para que lo ocurrido no se repitiese jamás (Debattista, 2004). De aquí surgió un debate del cual podemos extrapolar un par de preguntas y reflexiones hacia la realidad educativa y política mexicana: a la hora de enseñar el periodo de violencia política y pasado traumático, ¿qué relato difundir?, ¿cuáles son las limitaciones que enfrentan las iniciativas al respecto?, ¿qué estrategias implementar desde el ámbito de las políticas públicas para incorporar los testimonios del pasado reciente en el contenido curricular de las escuelas?, ¿qué se recuerda y qué se olvida?

Esta última pregunta es muy pertinente en el establecimiento de una pedagogía de la memoria, ya que somos los docentes e investigadores los que implementaremos los relatos con los cuales se trabajará en las aulas. ¿Es adecuado este acercamiento? ¿Borramos algo o invisibilizamos testimonios? ¿Con qué derecho contamos para elegir testimonios y callar otros? La memoria y el olvido, la conmemoración y

el recuerdo son cruciales en el momento de vincular un acontecimiento de carácter político con situaciones de represión, sufrimiento colectivo y aniquilación. Es por eso que, como docentes, tenemos que tener claro que el recuerdo y olvido se construye con creencias, saberes, patrones de comportamiento, sentimientos, experiencias y emociones que se transmiten y modifican en la interacción social y prácticas grupales (González y Pagès, 2014). De la misma forma, debemos tener claro que el rescate testimonial y la pedagogía de la memoria se nutren de aquellas voces que buscan ser silenciadas por poderes hegemónicos, por lo que al contrario de borrar o silenciar en las aulas, se convierte en prioridad darle voz a aquellos que se las quitaron.

En definitiva, los procesos de borrado, del olvido definitivo, se producen por voluntades políticas que buscan ocultar o destruir pruebas, documentos, hechos; en otras palabras, que el propio pasado haga su aparición en el devenir histórico y en el presente. Es justamente contra esto que se plantean las políticas de memoria y, en este caso específico, la pedagogía de la memoria (González y Pagès, 2014). Nosotros, como docentes, tenemos que nutrir la enseñanza de los derechos humanos con la memoria de los testigos y protagonistas que no fueron eliminados, para que esos pasados que buscaban desaparecer resurjan para ser escuchados y que recobren nuevos significados para una sociedad herida, que busca despertar.

Pedagogía de los Derechos Humanos

La enseñanza de los derechos humanos requiere de un cierto tipo de especialización que se aleje de la simple repetición de información para el consumo del alumno. Los planteamientos pedagógicos y didácticos necesitan proporcionar las competencias y aptitudes necesarias, así como la reestructuración de los planes y programas de estudio, considerando cuestiones propias a los derechos fundamentales a la no discriminación en cuestiones de género, contextos culturales, diferencias históricas o ideológicas y económicas. Para hacer esto, es necesario que el profesorado tenga una estrecha relación entre la

teoría y la práctica del terreno de la educación política que le permita, a su vez, tener conocimiento de los procedimientos de esta, y así llevar las temáticas que problematizan aspectos cercanos a la vida del alumnado con el objetivo último de defender los valores democráticos. Aunado a esto, los maestros y maestras deben tener conciencia ciudadana crítica que los comprometa socialmente, al mismo tiempo que tomen decisiones sobre qué y cómo enseñar. A grandes rasgos, deben ser capaces de reflexionar sobre por qué y para qué enseñan sobre derechos humanos y actuar en consecuencia (Santisteban Fernández, 2021).

De la misma manera que la pedagogía de la memoria, la enseñanza de los derechos humanos ha sido tratada desde distintas cotidianidades y latitudes. Candamil, Sánchez y Silva (2014), en una revisión comparativa de las distintas perspectivas que se han usado en Europa, Asia Central, Norteamérica y Latinoamérica, señalan que la educación en derechos humanos es un conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de dichos derechos a través de la transmisión de determinados conocimientos, enseñanzas teóricas y el establecimiento de actitudes que construyan el respeto, las libertades fundamentales, el libre desarrollo de la personalidad, la igualdad y el sentido de la dignidad humana, todo esto en un contexto político y de cooperación. Específicamente desde la perspectiva latinoamericana, este tipo de pedagogía es necesaria, ya que las experiencias de los Estados represores de los años sesenta, setenta y ochenta (el caso mexicano se extiende hasta la primera mitad de la década de los noventa) se vinculan con pasados dolorosos que aún siguen abiertos (González y Pagès, 2014) y que disrumpen la vida en la comunidad. Este conocimiento, por lo tanto, debe considerarse un saber básico que todos los estudiantes necesitan comprender.

De esta manera la educación en derechos humanos se puede presentar de tres modos distintos: (a) a través de las prácticas que se basan en una educación en valores que se reflejen en su vida cotidiana; (b) aquellas que privilegian la formación eminentemente jurídica; y (c) las que parten de una realidad social y política, inscribiendo el

conocimiento de los derechos humanos como la construcción de un saber en el marco de la lucha por la democracia y la reapropiación de la ciudadanía (Beltrán, 2007). Creemos justamente que en esta última radica la importancia de la unión de la pedagogía de los derechos humanos con la enseñanza de la historia a través de los estudios de memoria y su uso en los presentes políticos y sociales.

Pedagogía de los Lugares de Memoria

Para Kończyk (2020), la pedagogía de los lugares de memoria no tiene una teoría didáctica por separado; generalmente se inscribe en la educación no formal, se centra en combinar el conocimiento histórico con el autodesarrollo del individuo y la formación de actitudes prosociales. Siguiendo al autor, el objeto de la pedagogía de los lugares debe encaminarse a la tolerancia por medio de sistemas de valores morales para entender las problemáticas de los derechos humanos y la justicia social; se trata más de contrarrestar la discriminación, romper prejuicios, saber lidiar con la agresión y la violencia, crear conciencia de los peligros resultantes de la indiferencia social y generar comportamientos basados en la sensibilidad y tolerancia.

Ahora bien, para que los lugares de memoria sean verdaderos lugares pedagógicos se necesita una metodología acorde a las características del lugar. El lugar está significado por una relación más concreta (los lugares donde suceden los hechos, los emblemas o símbolos del evento, etcétera) o menos concreta (museos, memoriales, representaciones artísticas, etcétera). Este tipo de relaciones define la manera en que se presentan los hechos, se aprenden las razones de los eventos pasados y se revelan analogías con los problemas actuales.

Friedrich (2011), por ejemplo, se refiere al caso del Museo de la Memoria en Buenos Aires, que se encuentra donde anteriormente estuvo la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA) —escuela y el más grande campo de concentración durante la dictadura—, y el Parque de la Memoria como espacio y monumento para las víctimas del terrorismo de Estado. En el primer caso se tiene una relación más

concreta, el museo está en el campo de concentración; no obstante, en lo conceptual se decide una representación sobre otra, no se recrean las áreas de la prisión o las cámaras de tortura. Se decidió no representar el horror sino la resistencia, lo que genera una relación menos concreta; en el caso del Parque de la Memoria, las relaciones más concretas se pueden dar en el monumento y las cercanías al río donde se arrojaban los cuerpos. Las esculturas tienen una relación menos concreta, ya que no intentan representar una narrativa o una perspectiva sobre el pasado.

En este sentido, un lugar de memoria cuenta con tres posibilidades: identifica o muestra el evento; posibilita la identificación del sujeto que lo visita/habita con el lugar/evento; y permite la transmisión y transferencia de conocimientos, actitudes y sentimientos (Kończyk, 2020). Visitar Villa Grimaldi permite identificar y darle autenticidad a la detención y tortura de la dictadura de Pinochet. El visitante puede crear una relación con el lugar y los eventos del pasado gracias a los diferentes recintos y exposiciones, al dimensionar una celda, al ver los artículos personales y las fotografías de los presos; le permite generar conocimientos y actitudes ante las violaciones de los derechos humanos y llevarlos a la vida diaria; le permite pensar en los eventos actuales y rechazar las posibilidades de que algo similar vuelva a suceder.

La pedagogía de los lugares de memoria (reconociendo que no todos los lugares tienen la misma potencialidad) tiene entonces otras posibilidades que no se pueden replicar o imitar en el aula con la misma efectividad. La naturaleza del lugar le otorga una cualidad más concreta a la relación del estudiante/aprendiz con el objeto de conocimiento, posibilitando lograr más objetivos de aprendizaje. Hay que reflexionar si es igual de efectivo enseñar desde el aula –por medio de fotografías– los centros clandestinos de detención y tortura o haciendo un recorrido por las calles de Montevideo, buscar las placas y ver qué tan cerca está de nuestra casa o escuela. Si la lectura de un testimonio de una víctima tiene mayor efecto desde la biblioteca de la escuela o desde lo que fue una celda en una cárcel de presos políticos en Brasil, si tiene más sentido pedagógico sentarnos en círculo en el

aula a discutir sobre el autoritarismo y la violación de los derechos humanos o si lo hacemos en la Plaza de las Tres Culturas mientras vemos a la gente pasar.

El Edificio Sonora, un Lugar de Memoria

Como ejemplo de un lugar que necesita ser rescatado por su calidad de ser un espacio que fue marcado por la violencia política, proponemos aquí establecer al Edificio Sonora como lugar de memoria que funcione, en conjunto con programas educativos, como museo cuyo eje principal sea la defensa de los derechos humanos, la lucha contra la discriminación, revivir el recuerdo y darles voz a aquellos que hasta este día la han perdido. Ubicado en la esquina de las calles Pedro Moreno y Segunda de Obregón, a escasos metros del Ayuntamiento de Hermosillo, Palacio de Gobierno del Estado de Sonora y de la Catedral Metropolitana de Nuestra Señora de la Asunción, en el Centro Histórico de la Ciudad de Hermosillo, se localiza uno de los edificios más emblemáticos de la mal llamada *guerra sucia* de la capital sonoreense.

El inmueble que actualmente alberga varios despachos de abogados fue, durante las décadas de 1960 y 1970, la sede de una de las corporaciones nacionales más infames del priismo, la Dirección Federal de Investigación. En este lugar, a decir de víctimas y activistas estudiantiles que lucharon en estos años (Ceceña, 2022), fueron comunes las detenciones, interrogatorios y torturas a los disidentes políticos, activistas estudiantiles y todo aquel que cayera en las manos de la policía secreta del Estado mexicano. Este espacio fue el centro neurálgico de las campañas contra el movimiento estudiantil que dejó desaparecidos y muertos en todo el estado de Sonora durante casi veinte años; la lucha contra la guerrilla urbana y en la sierra; y contra las invasiones de predios que se dieron principalmente en los valles del Yaqui y del Mayo, pero también en la ciudad capital. A pesar de esto, durante años su pasado ha permanecido oculto, por lo que con el paso del tiempo su papel en la violencia política y represión

estatal ha ido desvaneciéndose en un olvido colectivo, un olvido impuesto desde las narrativas hegemónicas del Estado.

Ante un cambio en el relato estatal sobre la violencia política de los años sesenta y setenta, impuesto desde la Secretaría de Gobernación a través de la Comisión ya mencionada, es imperativo que como académicos y docentes e integrantes de una comunidad sepamos reconocer los silencios y nos movicemos para rescatar y volver a activar esas voces silenciadas. Esto es a lo que Elizabeth Jelin (2002) llama los trabajos de la memoria. Es necesario elaborar la memoria desde lugares activos, productivos y transformativos que otorguen un sentido del pasado hacia el futuro que establezca horizontes de expectativas (González y Pagès, 2014). En este caso estaríamos hablando de significar o, más bien, resignificar un espacio que está fuertemente marcado por la violencia y con el cual los pasados y heridas de una comunidad están fuertemente asociados. Al marcarlos con una intervención en la que se rescaten los testimonios de las víctimas, ya sea en forma de fotografías, infografías, documentos, audios, frases o algo más elaborado como una exposición o, en el mejor de los casos, un museo; se busca no solamente la reivindicación de una comunidad dañada, sino que también se demandan reparaciones o reconocimientos de los daños. Al unir esto con los procesos pedagógicos propios de la enseñanza media y media superior mexicana, sobre todo de la materia de Historia, se le otorga al alumnado un rol activo dentro de la comunidad afectada, ya que este participa de los procesos de reclamación de las marcas simbólicas en lugares públicos, espacios y emprendimientos que participan definitivamente en la construcción de la memoria.

El caminar la historia, como ya lo mencionamos, otorga la posibilidad al alumnado de empatizar con la víctima, lo que, aunado a escuchar el testimonio de un sobreviviente, lo coloca en una posición que el aula ni el material didáctico le permitiría en una situación normal, al promover el debate, el análisis y la reflexión activa sobre el pasado. La historia oral, por lo tanto, es vital en la enseñanza del pasado traumático y de los derechos humanos, ya que aleja la perspectiva de los grandes personajes al introducir la voz de hombres y mujeres

comunes, acercando la historia y los acontecimientos a un nivel en el que ellos pueden identificarse. Esto les permite sentir los temas cercanos a sus propias vidas, a su entorno, a su ciudad, su familia, favoreciendo los vínculos de la comunidad y creando un diálogo intergeneracional (González y Pagès, 2014). La escuela, la comunidad y el espacio público marcado y conquistado como lugar de memoria se convierten en laboratorios de creación de una ciudadanía crítica que permiten al alumnado entender, comprender y reflexionar sobre los efectos que tiene la violación de los derechos humanos sobre su espacio y vida cercana para demandar el tan conocido “nunca más”.

Conclusiones

Si bien los estudios de memoria no son algo nuevo en México, desde principios del nuevo siglo, con las investigaciones de la historiadora Eugenia Allier Montaño (2009, 2015 y 2016), la academia ha puesto mayor énfasis en el tema. Pero son indudablemente los trabajos de la Comisión de la Verdad encabezada por Alejandro Encinas, tanto la de Ayotzinapa como la de los años 1965-1990, los que han puesto sobre la mesa los temas de la memoria, la justicia y el olvido. El impacto de este impulso de memoria en México no es menor; pensar desde esta perspectiva nos permite establecer una producción social de identidades, crear sentidos de pertenencia (González y Pagès, 2014), que hasta este momento habían estado ocultos, ya fuera por miedo, vergüenza u olvido. Retomarlos desde las aulas y los lugares de memoria visibiliza una comunidad y lucha olvidada, para incorporar a nuevas generaciones a estas, dándole voz y demandas en sus luchas.

Con las sugerencias dadas en este artículo, más que pretender cambiar los planes de estudio, se está tratando de abonar a estos. Nuestro fin es enseñar al estudiantado a pensar históricamente. Que la niñez y la juventud dejen de ver la historia como la memorización de hechos a los que se sienten ajenos; a la mera repetición de estos hechos sin dar su opinión o postura sobre ellos. Que vean la historia en función de

lo que se está viviendo en su presente, y a partir de ahí tender un puente con el pasado. Queremos que las y los jóvenes vivan la historicidad, se den cuenta de que ellos son historia, hacen la historia y hasta pueden llegar a escribir la historia. Y lo más importante: crear una conciencia histórica, identificarse como parte de esta, ser conscientes de que todos somos actores históricos y que nuestra forma de actuar repercute en la historia.

Esta aproximación nos permite entender la historia y guiar una historia contestataria que no solamente reproduzca los discursos del poder, sino que provea un conocimiento útil del pasado como forma de ayudar a activistas y movimientos que buscan la justicia social. Esto, pues, se plantea como un recurso accesible para todos, que nos permite tanto aprender como evaluar nuestro mundo. Las herramientas que ofrece un lugar de memoria como espacio pedagógico para no solo los estudiantes, sino para toda la comunidad son ilimitadas, ya que ponen en lugar central a los testigos, las víctimas de la violencia política, cambian el discurso de lo centrado en lo académico intelectual a la historia viva, lo cotidiano. Estos espacios permiten reconstruir lo local, regional y generacional al mismo tiempo (González y Pagès, 2014).

Pero también sirven de inspiración para los movimientos sociales, estudiantiles, identitarios, para las luchas por la equidad, por la igualdad o contra la impunidad. Estos espacios, los testimonios, las víctimas y sus historias son fuente de aprendizaje; ya fueran estas exitosas o no, su ejemplo crea solidaridad y conocimiento que puede adaptarse a las luchas sociales del presente, luchas de la comunidad por la libertad y la justicia. Las lecciones inscritas en las paredes, pisos y otros espacios marcados por la violencia tienen que verse y entenderse como aplicables a nuestro presente, a los eventos actuales que buscan la no repetición, el nunca más. El pasado es, por lo tanto, una pauta para actuar en el presente, un lente para entender y lidiar con las nuevas situaciones.

Referencias

- Allier, E. (2009). Presentes-pasados del 68 mexicano. Una historización de las memorias públicas del movimiento estudiantil, 1968-2007. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(2), 287-317.
- Allier, E. (2015). América Latina: La denuncia y el elogio del pasado reciente, memorias confrontadas a través de algunos casos nacionales. *Ciudad Paz-ando*, 8(2), 33-47.
- Allier, E. (2016). Memory and History of Mexico '68. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, (102), 7-25.
- Allier, E. y Crenzel, E. (Coords.). (2015). *Las luchas por la memoria en América Latina. Historia reciente y violencia política*. Bonilla Artigas Editores.
- Aróstegui, J. (2004). Retos de la memoria y trabajos de la historia. *Pasado y Memoria. Revista de Historia Contemporánea*, (3), 05-58.
- Arteaga, B. y Camargo, S. (2014). Educación histórica: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de educación básica. *Tiempo y Argumento*, 110-140.
- Beltrán, M. (2007). La importancia de la educación en derechos humanos. *DEHUIDELA. Revista de Derechos Humanos*, 37-48.
- Butler, J. y Martínez, D. (2012). La alianza de los cuerpos y la política de la calle. *Debate Feminista*, (46), 91-113.
- Cabrera, L. (2008). Memoria, identidad y justicia. Desafíos para la rehabilitación del tejido social. *Pensamiento Americano*, 2(6), 271-277.
- Candamil, J. G., Sánchez, C. A. y Silva, Y. L. (2014). Educación en derechos humanos: Revisión en perspectiva desde Europa, Asia Central, Norteamérica, Latinoamérica y Colombia. *Revista VIA IURIS*, (16), 87-117.
- Castellanos L. (2007). *México armado, 1943-1981*. Ediciones Era.
- Ceceña, D. (2022) *Las calles siguen siendo nuestras. Ciclos de protesta y lugares simbólicos del movimiento estudiantil sonoreño, 1967-1984*. Innovación Editorial Lagares de México.

- Debattista, S. (2004). Los caminos del recuerdo y el olvido: La Escuela Media Neuquina, 1984-1998. En E. Jelin y F. Lorenz (Eds.), *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado* (pp. 41-65), Siglo XXI de España Editores.
- Erl, A. (2011). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH.
- Ferri, P. (2021). La última oportunidad para la verdad en México. *El País México*. <https://elpais.com/mexico/2021-11-30/la-ultima-oportunidad-para-la-verdad-en-mexico.html>
- Friedrich, D. (2011). The memoryscape in Buenos Aires: Representation, memory, and pedagogy. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 171-189.
- Gaborit, M. (2006). Memoria histórica: Relato desde las víctimas. *Pensamiento Psicológico*, 2(6), 07-20.
- García, A. (2021). Preguntas en torno a la Comisión para el Acceso a la Verdad y el Esclarecimiento Histórico. *Revista Común*. <https://revistacomun.com/blog/preguntas-en-torno-a-la-comision-para-el-acceso-a-la-verdad-y-el-esclarecimiento-historico/>
- Glockner, F. (2013). *Memoria roja. Historia de la guerrilla en México, 1943-1968*. Temas de Hoy México.
- Glockner, F. (2019). *Los años heridos. La historia de la guerrilla en México, 1968-1985*. Planeta México.
- González, M. P. y Pagès, J. (2014). Historia, memoria y enseñanza de la historia: Conceptos, debates y perspectivas europeas y latinoamericanas. *Historia y Memoria* (9), 275-311.
- Jelin, E. (2002). *Memorias de la represión: Trabajos de la memoria*. Siglo XXI de España Editores.
- Jelin, E. y Langland V. (2003). Introducción. Las marcas territoriales como nexo entre pasado y presente. En Jelin, E. y Langland V. (Eds.), *Memorias de la represión: Monumentos, memoriales y marcas territoriales* (pp. 1-18), Siglo XXI de España Editores.
- Jelin, E. y Lorenz, F. (Eds.). (2004). *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*. Siglo XXI de España Editores.

- Kansteiner, W. (2002). Finding meaning in memory: A methodological critique of collective memory studies. *History and Theory*, 41(2), 179-197.
- Kończyk, L. (2020). The pedagogy of memorial sites. *Journal of Education Culture and Society*, 3(1), 15-22.
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Basil Blackwell.
- Mecanismo para la Verdad y el Esclarecimiento Histórico. (s.f.). *¿Qué es el Mecanismo para la Verdad y el Esclarecimiento Histórico?*
- Nora, P. (1984). *Pierre Nora en Les lieux de mémoire*. Ediciones TRILCE.
- Pérez Ricart, C. (2021). ¿Una comisión para la revisión del pasado? ¿Por qué y para qué? *Nexos*. <https://seguridad.nexos.com.mx/una-comision-para-la-revision-del-pasado-por-que-y-para-que/>
- Pérez Ricart, C. (2022). Tlaxcoaque: El peor lugar de todos. *Sin embargo.mx*. <https://www.sinembargo.mx/04-10-2022/4263518>
- Prats, J. (2017). Retos y dificultades para la enseñanza de la historia. En P. Sanz et al. (Eds.), *La historia en el aula. Innovación docente y enseñanza de la historia en la educación secundaria* (pp. 15-32), Milenio Lleida.
- Ricoeur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruiz Vargas, J. M. (2008). ¿De qué hablamos cuando hablamos de “memoria histórica”? Reflexiones desde la psicología cognitiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar*, (7), 53-76.
- Santisteban Fernández, A. (2010). La formación en competencias de pensamiento histórico. *Clío y Asociados*, (14), 34-56.
- Santisteban Fernández, A. (2021). Las contribuciones de Joan Pagès a la educación política: Una obra imprescindible. *Forum. Revista Departamento de Ciencia Política*, (20), 233-248. <https://doi.org/10.15446/frdcp.n20.92094>
- Vicente, C. (2023). *Instantes sin historia. La violencia política y el Estado en México*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Apartado 5
Enseñanza y Aprendizaje
del Lenguaje

Capítulo 5.1

Estudio de las Competencias Lectoras de Estudiantes Normalistas

Mirián Adriana Noriega Jacob*

Sellenne Ríos Higuera**

Francisco Javier Sotomayor Andrade***

Resumen

La comprensión lectora ha sido objeto de estudio de diversas investigaciones en las que participan niños y jóvenes en experiencias educativas. Sin embargo, aún es necesario indagar sobre esta competencia en estudiantes que están en formación profesional, particularmente aquellos cuyo campo de acción son los procesos educativos de otros. El presente texto comparte datos de una investigación cuyo objetivo ha sido explorar las competencias lectoras de normalistas inscritos en escuelas normales de un estado del noroeste de México. Esto se realizó en dos fases: la primera de ellas con el enfoque cuantitativo, en la cual participaron un total de 303 alumnos utilizando un instrumento de opción múltiple que explora tres niveles de comprensión lectora; la segunda fase se abordó desde el enfoque cualitativo y su particularidad se encuentra en la argumentación de 78 estudiantes en la selección de respuestas del mismo instrumento empleado en el primer acercamiento a la comprensión del texto. El total de participantes en el estudio son de primer semestre de licenciatura. Los resultados obtenidos en la primera fase ubican a los participantes en un rango de

* Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0009-0009-4506-4394>

** Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0000-0002-2968-8422>

*** Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0000-0002-6379-8334>

logro de comprensión medio-bajo. Asimismo, en la segunda fase esto es congruente ante la formulación de argumentación; no obstante, en el análisis se puede situar el logro de comprensión en el nivel bajo. A modo de conclusión, este estudio muestra la necesidad de diseñar, implementar y ofrecer acompañamiento a los alumnos de educación superior en procesos de comprensión de textos.

Palabras clave: comprensión, estudiantes, lectura, proceso, texto.

Introducción

La lectura y la escritura tienen sus propias evoluciones sociales e individuales. Particularmente, los movimientos sociales en diferentes épocas han ayudado a brindar oportunidades de una formación educativa y, con ello, la posibilidad de pertenecer a comunidades con prácticas de culturas escritas (Lazarín Miranda, 2020). La apertura a experiencias de aprendizaje y uso de la lengua escrita se ha incrementado paulatinamente, de tal modo que estas competencias lingüísticas son reconocidas como habilidades básicas dentro de la formación académica y desarrollo social. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 2023, en México ha disminuido el porcentaje de la población analfabeta, pues para el 2020 se registró el 1% de analfabetismo en el rango de edad de 15 a 29 años, edad promedio de los jóvenes mexicanos que suelen vivir procesos educativos.

México ha participado y realizado evaluaciones nacionales e internacionales (como PISA, EXCALE y PLANEA) que permiten indagar en relación con las competencias lectoras de jóvenes con una edad promedio de 15 años. Esto debido a la influencia significativa de organismos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional (Caracas Sánchez y Ornelas Hernández, 2019). Estas evaluaciones han mostrado que sus participantes han pasado por procesos de aprendizaje y experiencias de uso de la lengua escrita, pero que aún es necesario fortalecer las competencias lectoras. Así, poco a poco el desempeño lector ha sido de mayor interés por parte de agentes de la

política educativa, evidenciado en el diseño e implementación de programas para promover más las prácticas lectoras y, en consecuencia, incidir en los procesos de comprensión de textos.

De este modo, se ha logrado promover la lectura en el sistema educativo, pero aún es necesario atender procesos de comprensión de textos. Es decir, aprender a leer y aprender a comprender lo que se lee no es lo mismo (Carrasco, 2003). Aprender a leer demanda al sujeto un aprendizaje inicial cuya atención principal es distinguir y decodificar símbolos, que ciertamente poseen el poder de transmitir “algo”, pero tal distinción entre letras y sonido no es suficiente; saber leer no es lo mismo que saber decodificar. El acto de leer lleva de manera implícita al desarrollo de la comprensión y la interpretación de lo escrito. Entonces, la lectura vista como un proceso de comprensión y no solo como una actividad de decodificación se vuelve un tema y objeto de estudio.

La enseñanza de la lectura no prepara al estudiante para comprender textos, sino que ha formado a personas alfabetizadas sin lograr que sean lectores funcionales, particularmente en su desempeño académico (Amavizca et al., 2012; Gutiérrez y De Oca, 2004); así, la comprensión lectora se vuelve un objeto de estudio. Saber leer ha dejado de ser entendida como una actividad privilegiada y como una actividad de decodificación para convertirse en un saber complejo en su enseñanza y aprendizaje, cuyo estudio permite conocer que los estudiantes alcanzan la comprensión en los niveles básicos, pero no llegan a una práctica de lograr niveles complejos de comprensión. De esta manera, la distinción entre aquellas personas que pueden leer y las que no es menor, pero ahora el problema está en la denominada *crisis de la lectura comprensiva* (Rivera Lam, 2003), entendida como la comprensión de lecturas alejadas de experiencias personales. Una evidencia de esto es la situación de un lector que tiene la necesidad de realizar dos o tres veces la lectura de un texto y no tener resultados satisfactorios. Esta crisis es la acción de leer sin lograr integrar la información a su memoria; además, una crisis de la lectura comprensiva es la de lectores pasivos que no desarrollan un pensamiento crítico e independiente.

La crisis de la lectura comprensiva que señala Rivera Lam (2003) se puede considerar una situación similar a la de épocas anteriores en las que había pocas personas que leían; actualmente se cuestiona la falta de comprensión de los textos que leemos. Para incrementar el número de personas que leyeron tuvo que haber diversos movimientos sociopolíticos que lograron implementar programas de alfabetización que cubrieran una vasta población. Las propuestas de alfabetización inicial han aminorado el problema y ahora nos encontramos en la búsqueda de alternativas que pretendan el logro de la comprensión lectora. Actualmente los propósitos respecto a la lectura se dirigen a la búsqueda de alternativas que pretendan incrementar la comprensión lectora. Se necesita una información pertinente, estudios estadísticos, propuestas teóricas y revisión bibliográfica para conocer qué hace el lector durante la lectura. Comprender un texto es un proceso, y la investigación actual indaga alternativas que faciliten esta comprensión. Es decir, hoy en día la tarea no radica únicamente en enseñar el proceso inicial de la lectura, sino también en estimular la comprensión y desarrollar el pensamiento crítico. Una de las alternativas para lograr estos objetivos actuales es abordarlo desde la perspectiva de solución de problemas. A través de esta se desarrolla una capacidad estratégica y habilidades para conocer, regular y evaluar su propio proceso cognitivo. Se pretende que el lector actualice el significado de un texto, aporte su cooperación para comprenderlo e interpretarlo independientemente del género; es decir, que el lector se vuelva responsable de su propio proceso de comprensión.

En este sentido, la comprensión lectora es una herramienta fundamental en el proceso de aprendizaje para el desempeño del estudiante y posteriormente en la actividad profesional. Por medio de la lectura el sujeto asimila, reelabora y se apropia de contenidos del campo de estudio (Carlino, 2004). En la educación superior, la lectura adquiere mayor relevancia, puesto que es a través de los textos académicos que los estudiantes adquieren gran parte de su conocimiento disciplinar; además, con el desarrollo de la comprensión lectora el alumno paulatinamente puede lograr convertirse en un aprendiz autónomo y capaz de resolver problemáticas concretas de su profesión.

Considerando lo anterior, en este escrito se estudia la comprensión de lectura de estudiantes de primer semestre de licenciatura de escuelas normales.

Metodología

Esta investigación se caracteriza por estudiar la comprensión de textos en una muestra de estudiantes de manera descriptiva-comparativa, para lo cual se solicitó el apoyo de dos escuelas normales urbanas de la región noroeste de México. La exploración de la comprensión de textos de los normalistas se realizó en dos fases. La primera se caracterizó por un enfoque cuantitativo y en ella participaron 303 estudiantes de primer semestre de licenciatura. Las condiciones en las que se llevó a cabo el proceso de recolección de datos fueron controladas, es decir, previamente a la implementación del instrumento se gestionó con los directivos para el acercamiento con los grupos de participantes y, una vez logrado el acceso, se reunió a los estudiantes en salones donde respondieron el instrumento utilizado. Es importante señalar que tanto en la gestión como antes de iniciar la recolección de datos con los estudiantes, de manera verbal y por escrito, se informó sobre el uso de datos de manera anónima; además, se solicitó la autorización del uso de la información obtenida por parte de los estudiantes.

El instrumento está diseñado para la indagación de tres niveles de comprensión lectora. El nivel uno tiene como propósito investigar la identificación de información presentada en el texto de manera puntual y/o vinculada; el nivel dos busca que el lector elabore el significado y posibles conclusiones con el texto; el nivel tres indaga sobre posibles relaciones de información del texto con conocimientos, ideas y/o experiencias previas del sustentante. De esta manera, el instrumento indaga sobre la identificación de información, nexos entre diversas partes del texto, hipótesis, inferencias, vinculación del texto con situaciones de la vida cotidiana y evaluación crítica.

El procedimiento para la recolección de datos consistió en solicitar la participación de los alumnos de manera aleatoria y no probabilística.

Posteriormente se describió la estructura del instrumento, la cual se conforma por una lectura con tema de interés público, pero abordaje académico (Barrera, 2009), y el conjunto de ítems relacionados con el texto para responderlos con respuestas de opción múltiple. Es importante señalar que durante el proceso de obtención de datos de los sustentantes no se estableció un límite de tiempo para leer y responder las preguntas de comprensión; además, ellos podrían utilizar las estrategias de lectura que consideran pertinentes, incluso hacer notas en el instrumento. Asimismo, en la primera fase del estudio 225 normalistas solamente leyeron el texto propuesto en el instrumento y respondieron las preguntas para la exploración de la comprensión de texto. Los datos obtenidos se analizaron cuantitativamente con el *software* SPSS. En la segunda fase participaron 78 estudiantes; al igual que en la primera, los jóvenes leyeron el texto y señalaron las respuestas que consideraron más adecuadas; además, argumentaron por qué seleccionaron esas opciones. Los datos obtenidos en esta fase tuvieron un tratamiento cualitativo a través de Atlas.ti.

La muestra de participantes del estudio es aleatoria y no probabilística, la edad promedio de los estudiantes es de 20 años, y participan principalmente mujeres, constituyendo el 61.53% de la muestra. Para fines de análisis de los datos obtenidos en esta fase se utilizan diversas tablas en las que se incluye nomenclatura única para cada participante del estudio (por ejemplo: PF2NF-54), la cual tiene como propósito identificar al sustentante. Asimismo, es importante mencionar que la información expuesta en estas tablas son las respuestas textuales de los estudiantes (véase la Tabla 4 como ejemplo).

Resultados

Los resultados de la fase uno muestran que los estudiantes se encuentran en un rango medio (cercano a bajo) en comprensión de textos; este mismo logro es de cada uno de los niveles de lectura que explora el instrumento (véase la Tabla 1). Estos datos cuantitativos son la base para el abordaje de la segunda fase del estudio, donde se

explora desde el enfoque cualitativo a través de la argumentación de la selección de las respuestas que los participantes consideraron más adecuadas. El análisis de la argumentación tiene como referente la propuesta de Muñoz y Musci (2013) a partir de la siguiente clasificación: 1. indicio, 2. causa-efecto, 2.1 consecuencias, 2.2 peso de las cosas, 2.3 pendiente resbaladiza, 2.4 despilfarro, 3. comparación, 3.1 analogía, 3.2 principios de justicia, 4. definición, 5. autoridad, 6. medio-fin, 7. generación, y 8. ejemplo.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desv. típ.
Resultados totales	303	11.21	3.088
Nivel uno	303	3.51	1.371
Nivel dos	303	4.43	1.599
Nivel tres	303	3.26	1.497

Los datos cualitativos de la segunda fase resultaron con bajos logros en competencias lectoras, particularmente en el nivel uno y nivel tres. En estos niveles se identificaron un total de cinco ítems con un comportamiento similar en la selección mayoritariamente de la misma respuesta incorrecta (véase la Tabla 2¹), reactivos que corresponden a exploraciones de identificación de información, evaluación crítica y vinculación del texto con realidad social (véase la Tabla 3).

¹ Se advierte que para facilidad de manejo de la información se recupera únicamente el inciso de respuestas con mayor recurrencia de selección.

Tabla 2. Cotejo de selección de respuesta con mayor frecuencia

Ítem	Correcta	Escuela 1	Escuela 2
1	A	D	D
7	C	A	A
10	C	A	A
11	C	D	B
20	D	C	C

Tabla 3. Identificación de ítems con mayor selección de respuesta errónea

Ítem	Nivel	Reactivo
1	1.1	Extracción u obtención de información - Identificación de información
7		
10	3.2	Razonamiento de contenido - Evaluación crítica
11	3.1	Razonamiento de contenido - Vinculación del texto con realidad social
20		

Aunque en la segunda fase se solicitó a los participantes la argumentación de selección de la respuesta que consideraban correcta, no todos los normalistas atendieron la solicitud. En este sentido, 50 de los 78 normalistas argumentaron su selección de respuesta en el ítem 1, el cual tiene como propósito que el participante identifique la idea principal del primer párrafo de la lectura; 29 argumentaron la opción D, de éstos 8 de las enunciaciones son opiniones y percepciones de la lectura y/o de la opción de respuesta. Los argumentos que los estudiantes emitieron principalmente obedecen a la clasificación de autoridad (Muñoz y Musci, 2013); la mayoría de las argumentaciones de selección están basadas en la identificación de citas empleadas por el autor de la lectura, tomando como autoridad y no como idea principal, por ejemplo:

Tabla 4. Ejemplos
de enunciaciones argumentativas para el ítem 1

PF2NF-59	“Elegí esa respuesta porque en ese párrafo da opiniones de expertos”.
PF2NF-73	“Se plantean diversas opiniones de expertos”.
PF2NF-76	“Porque está analizando lo que los autores redactan, que vienen siendo las problemáticas”.

Las enunciaciones de argumentación evidencian reflexiones por parte de los normalistas; sin embargo, estas no se correlacionan con la posible comprensión del texto y la identificación de la idea principal del párrafo señalado en el ítem. La función de las citas de autores dentro del texto es apoyar el desarrollo de alguna idea, es decir, las citas en el texto no son propiamente ideas principales.

Ítem 1. ¿Cuál es la idea principal del *párrafo uno*?

- a. Disputa de intereses políticos y sociales que se han presentado durante mucho tiempo.
- b. Realidad que viven los latinoamericanos.
- c. Suceso que no solamente enfrentan los latinos.
- d. Análisis de la problemática a partir de opiniones de expertos.

[*Párrafo uno*] La “guerra del agua” en Cochabamba constituye el fracaso más dramático entre los proyectos de privatización del agua en América Latina. Esta afirmación está basada en las amplias resonancias mediáticas del caso, que en su momento fue llamado “una lucha de David contra Goliat” y que tuvo todas las características noticiosas para recibir una cobertura exitosa en los medios masivos de información a nivel global. Para algunos observadores, Cochabamba representó “una gran victoria popular contra las fuerzas de la globalización neoliberal” (Lobina, 2000). Otros analistas destacaron en cambio que “la verdadera tragedia es que tras cinco años de lucha, los cochabambinos aún carecen de un adecuado servicio de agua potable”, y finalmente hay quien sostiene que, en ausencia de inversiones privadas, “ésta será la situación predecible, no únicamente para ellos, sino para cerca de 130 millones de latinoamericanos” (Forero, 2005). [Barrera, 2009]

Por otra parte, el ítem 7 tiene como objetivo que el sustentante identifique la perspectiva con la que el autor del texto plantea el tema en el segundo párrafo. La respuesta con mayor frecuencia de selección por parte de los sustentantes es el inciso A (46 de los 78 lo seleccionaron y 22 lo argumentaron). Este inciso incluye la perspectiva económica, pero en el párrafo indicado en el ítem no se aborda tal perspectiva. No obstante, dentro de este párrafo sí se encuentran textualmente los elementos incluidos en el inciso C (política, social y cultural); adicionalmente, gran parte de los argumentos emitidos por los normalistas corresponden al tipo de autoridad (Muñoz y Musci, 2013). A partir de lo anterior, se observa que el sustentante no regresó al texto para identificar la perspectiva del autor con la que aborda el tema en el párrafo dos (véase la Tabla 5).

Tabla 5. Ejemplos
de enunciaciones argumentativas para el ítem 7

PF2NF-54	“Porque habla cómo trasciende en economía social”.
PF2NF-59	“El autor habla mucho de la sociedad económica”.
PF2NF-67	“Son los tres factores que más influyen”.

Ítem 7. De acuerdo con el *párrafo dos*, ¿desde qué perspectiva el autor aborda el tema del agua en el texto?

- a. Política, social, económica.
- b. Política, social, legal.
- c. Política, social, cultural.
- d. Política, social, educativa.

[*Párrafo dos*] En lo que sigue, sostendré que el caso de Cochabamba fue una protesta social enmarcada en términos culturales indígenas, en la que el uso del agua como un poderoso símbolo político tuvo una función central; por otra parte, mostraré que el proyecto de privatización de los servicios de agua potable fue diseñado desde el contexto político de las organizaciones financieras internacionales, sin atender al desarrollo de un asidero adecuado en las necesidades y valores de la comunidad local. Desde esta perspectiva, el caso de Cochabamba resultó ante todo un desencuentro entre dos órdenes de discurso. Intentaré demostrar que la naturaleza subyacente de este conflicto no se encuentra circunstancial o regionalmente constreñido, sino que, en general, los proyectos de manejo privado de recursos hídricos para el servicio público enfrentan importantes obstáculos, relacionados con la carga simbólica del agua. Comprender cuándo y cómo pueden hacerse presentes estos obstáculos puede ayudarnos a construir fundamentos más sólidos para las políticas de desarrollo de infraestructura. Para alcanzar este último objetivo, puede ser necesario realizar algunos cambios significativos en los valores centrales de las estrategias de “privatización” y las “alianzas público-privadas”. [Barrera, 2009]

Los datos obtenidos del reactivo diez muestran que 46 de los 78 normalistas argumentaron su respuesta, de los cuales 23 corresponden al inciso A, siendo la respuesta con mayor frecuencia; aunque en estos 23 casos buscan argumentar la selección de la respuesta, la realidad es que cuatro son opiniones sobre la lectura y/o inciso seleccionado; aquellas que sí corresponden a argumentaciones son de índole causa-efecto y muestran reflexiones que se aproximan a posibles evaluaciones críticas de los normalistas. Sin embargo, la respuesta del inciso A podría ser una alternativa de posibles impactos sociales que el inciso C incluiría; esto evidencia que las reflexiones se limitaron, dejando de lado otras cuestiones de evaluación crítica.

Tabla 6. Ejemplos
de enunciaciones argumentativas para el ítem 10

PF2NF-43	“Porque muchos no tienen recurso para pagar mucho por el agua”.
PF2NF-70	“Al privatizar el agua muchas personas se quedaron sin agua potable”.
PF2NF-75	“Debido al incremento de su uso y por consiguiente elevación de su valor”.

Ítem 10. Selecciona un posible efecto negativo para el caso en que se considere el agua como recurso económico:

- a. Dificultad para ser usuario del servicio de agua potable
- b. Implementación de nuevas políticas
- c. Conflicto político con impacto social
- d. Intervención de medios de comunicación

El ítem 11, a diferencia de los otros, tuvo la selección mayoritaria de dos incisos; el primero de ellos es el B, que 24 de los 78 seleccionaron y 15 argumentaron. Esta respuesta hace referencia al desarrollo urbano; sin embargo, en Sonora aún no ha sido de manera sustancial y/o radical que permitirá tomarlo como factor para la privatización del agua. El segundo inciso con alta frecuencia de selección es el D, que 28 normalistas seleccionaron y 12 de ellos argumentaron su respuesta. Este inciso plantea la vinculación de la iniciativa privada y organismos gubernamentales y otros esquemas para la innovación de servicios públicos; sin embargo, la realidad social de Sonora en la actualidad muestra que este tipo de acciones aún no son tan fuertes para el servicio hidráulico. Además, la selección del inciso D y sus justificaciones se contradice con las argumentaciones del ítem 11 (véanse las Tabla 7 y 8).

Tabla 7. Argumentación de selección de respuesta mayoritaria del ítem 11

PF2NF-43	“Porque muchos no tienen recurso para pagar mucho por el agua”.
PF2NF-71	“No todas las familias tienen la manera de pagar este servicio, y si se privatiza, muchas personas quedarían aisladas del mismo”.
PF2NF-78	“Si el costo del agua se eleva, menos personas tendrán solvencia económica para cubrir su necesidad”.

Tabla 8. Argumentación de selección del inciso D del ítem 11

PF2NF-75	“Ya que si se privatiza igual se tendrá el derecho de adquirir este recurso y se generarán nuevas formas de adquisiciones”.
PF2NF-78	“Se podría acordar que una alianza sería lo mejor ya que ayudaría a que más personas (palabra no legible) uso del agua”.

En las justificaciones de selección de ambas respuestas del ítem 11 se observan comentarios y percepciones, en las cuales estas enunciaciones no evidencian razonamiento del contenido en el que vinculen el texto con hechos. Incluso, los datos muestran que los sustentantes no utilizaron el texto para vincular con la realidad social de Sonora (véase Tabla 9). El razonamiento de contenido de un texto y la vinculación de éste con sucesos reales requiere de promoción en el contexto escolarizado, en la medida de lo posible, con actividades que permitan el diálogo de lecturas y el uso de estrategias de poslectura.

Tabla 9. Ejemplos de enunciaciones emitidas por los sustentantes para los incisos B y D del ítem 11

PF2NF-52	B	“Llevar agua para todos los cuidados es una tarea difícil de tratar”.
PF2NF-77	B	“Sobrexplotación del agua”.
PF2NF-43	D	“Sería padre que hubiera más gente que innove”.
PF2NF-47	D	“Todo se hará conforme a las alianzas”.

Ítem 11. En el estado de Sonora, actualmente se presencia una polémica por el uso y administración del servicio hidráulico. Ante esta situación hay quienes visualizan una próxima privatización del agua en nuestro estado; si se parte de argumentos expuestos en el *párrafo cinco* para sustentar dicha creencia, ¿cuál sería la mejor opción?

- a. La existencia en esta región de un número importante de localidades de ingreso y tamaño medios...
- b. El rápido crecimiento de antiguas y nuevas áreas urbanas...
- c. La consolidación relativamente alta de las firmas locales de ingeniería, que facilita la formación de consorcios...
- d. La aplicación de alianzas público-privadas y otros esquemas contractuales innovadores...

[*Párrafo cinco*] No obstante, los proyectos de privatización se han extendido sobre cuatro continentes, con Latinoamérica ocupando un lugar central en este escenario. La elevada participación de Latinoamérica en este mercado puede explicarse parcialmente por los siguientes factores: a) La existencia en esta región de un número importante de localidades de ingreso y tamaño medios, que resultan muy funcionales a la estrategia de inversión de las corporaciones, la cual ha sido descrita como “pizar cerezas” (*cherry picking*), b) el rápido crecimiento de antiguas y nuevas áreas urbanas, principalmente como consecuencia de las migraciones rurales, con el subsiguiente incremento de las necesidades de infraestructura y servicios, c) la consolidación relativamente alta de las firmas locales de ingeniería, que facilita la formación de consorcios, los cuales son preferidos tanto por las corporaciones (como estrategia de imagen y para protección de responsabilidades legales) como por los gobiernos, por diversas razones políticas y económicas, y d) la aplicación de alianzas público-privadas y otros esquemas contractuales innovadores, como cooperativas y *joint-ventures* (“empresa colectiva/conjunta”). [Barrera, 2009]

Finalmente, en el caso del ítem 20 tuvo mayormente la selección del inciso C; 28 de los 78 sustentantes eligieron esa respuesta y 14 de ellos la argumentaron. Previo a la aplicación del instrumento se mencionaron y recordaron diferentes sucesos sonorenses que pudieran ser útiles para la asociación de ideas, comprensión y razonamiento del texto. El objetivo principal del ítem 20 es que el sustentante razone y vincule el texto con situaciones vividas en diferentes localidades del estado de Sonora; en este sentido, la respuesta C no es la correcta porque no cumple ambos criterios, aunque sí es una experiencia social, pero esta no se menciona en el texto y, por lo tanto, no existe una relación entre el texto y las vivencias sonorenses. En cambio, en el texto y en los hechos sociales de Sonora sí se han presentado manifestaciones de diferentes grupos sociales, lo cual es planteado en el inciso D.

Asimismo, se observa que gran parte de las enunciaciones realizadas para justificar la selección de las distintas opciones de respuesta del ítem 20 no son propiamente argumentaciones, sino opiniones sobre el tema y/o aspectos relacionados con la opción seleccionada. En general, se advierte que las enunciaciones no muestran razonamiento

del contenido con el que evidencie vinculación del texto con hechos sociales, sino cuestiones referentes a comentarios mencionados previamente a la aplicación del instrumento, tales como suspensión del servicio hidráulico por sectores –también llamado socialmente “tandeo”– (véase la Tabla 10).

Tabla 10. Enunciaciones para justificar el ítem 20

PF2NS-02	Eso es lo que sucede.
PF2NS-09	No siempre suele ser grato lo que el gobierno decide.
PF2NF-57	Cuando el gobierno realizó el tandeo.
PF2NF-75	Tandeo.

Ítem 20. El autor expone distintos sucesos de protesta a raíz de la privatización del agua. Sonora aún no privatiza el servicio hidráulico, pero se han llevado a cabo acontecimientos similares a los que expone el autor. Selecciona la opción que relacione la situación de la ciudad de Cochabamba con el estado de Sonora.

- a. Huelga de asociaciones académicas.
- b. Huelga del sindicato del Agua de Hermosillo.
- c. Suspensión del servicio hidráulico.
- d. Manifestaciones de asociaciones agropecuarias y afines.

[*Párrafo ocho*] En enero del año 2000, tuvieron lugar las primeras protestas activas, todavía pacíficas. Se declaró una huelga general y los activistas erigieron barricadas en diferentes rumbos de la ciudad. La ciudad de Cochabamba quedó paralizada durante cuatro días. Estas protestas iniciales comenzaron a generalizarse en el interior del país, involucrando tanto pequeñas poblaciones rurales como importantes ciudades. Las *protestas* fueron impulsadas por el contexto de inquietud política permanente, la elevada de desempleo y la situación económica general del país. Los choques

de las clases populares con la policía se hicieron crecientemente violentos, y las autoridades perdieron rápidamente el control de los cuerpos antimotines, quienes comenzaron utilizando gas lacrimógeno, pronto pasaron a usar balas de goma y al final abrieron fuego contra la multitud. En febrero de 2000, Jim Schultz, un corresponsal del “Pacific News Service” de San Francisco, CA, comenzó a redactar extensas crónicas sobre los eventos en Cochabamba, y se convirtió en un actor clave para incrementar su atractivo y atraer la atención de los medios de todo el mundo. En marzo, la Coordinadora realizó un plebiscito extraoficial cuyo resultado arrojó una mayoría abrumadora de rechazo al proyecto de privatización (97% de cerca de 50,000 votos). El gobierno boliviano, sin embargo, rechazó establecer diálogo y negociar el curso de acción. Para principios de abril, después de una breve detención del líder de la Coordinadora, cuando había sido llamado a negociaciones, fue declarada la ley marcial, los activistas comenzaron a ser arrestados sin garantías y se restringieron las libertades de tránsito. Durante un *mítin* en la plaza central de Cochabamba, un estudiante adolescente fue asesinado por un capitán del ejército boliviano y docenas de personas recibieron heridas de bala. Como resultado de las últimas *movilizaciones*, la alianza entre los políticos locales, los oficiales del Banco Mundial y los representantes de la empresa se vio rota, cuando estos últimos huyeron a la ciudad de Santa Cruz, y posteriormente volaron fuera del país. El gobierno boliviano firmó entonces un acuerdo con la Coordinadora, reconociendo el retiro de Aguas del Tunari, otorgando el control de la operadora SEMAPA a la coalición popular, y ofreciendo la liberación de los activistas detenidos y la derogación de la ley de agua potable y saneamiento 2029. [Barrera, 2009]

Discusión y Conclusiones

Los datos del estudio muestran que no existe diferencia significativa entre los resultados cuantitativos obtenidos en las investigaciones realizadas en la primera y segunda fase. Respecto a los resultados cualitativos, se observa que aunque existe tendencia sistemática en la selección de respuestas erróneas, los argumentos no reflejan el logro de los propósitos de los niveles estudiados en los normalistas. En este sentido, el logro de comprensión de textos de los normalistas que participaron en la investigación es medio con acercamiento a bajo. A partir de lo anterior, se afirma que los datos cuantitativos reflejan un

acercamiento a la comprensión de textos de los participantes del estudio; no obstante, dada la complejidad del objeto de estudio, se advierte la necesidad de profundizar con otras metodologías que permitan obtener información para el desarrollo de comprensión de textos de los futuros docentes.

Paula Carlino (2005) señala que los alumnos necesitan de acompañamiento para desarrollar las competencias lectoras para saber usarlas en situaciones diversas dentro del proceso formativo académico y de interacción social, y así evitar la crisis de comprensión de textos que implica releer varias veces el mismo texto (Rivera, 2003). Los datos permiten sustentar la necesidad de intervenciones académicas para el desarrollo de las competencias lectoras de los normalistas, pues en un periodo no mayor a seis años gran parte de ellos estarán en el servicio educativo de la región noroeste de México. Las intervenciones que se proponen son a partir de programas de formación continua que permitan brindar recursos didácticos y disciplinares a los formadores de los normalistas, además del diseño de programas en el que se involucre la población estudiantil de las escuelas de formadores de profesores de la región noroeste de México.

Referencias

- Aguilera, A., Mendoza, M., Raconero, S. y Soler, S. (2010). El papel de la universidad en comunidades de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67(24), 45-56. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27419180004.pdf>
- Alvarado, M. y Bonilla, Z. (2011) *Estrategias metodológicas que permiten el desarrollo del pensamiento crítico en la comprensión lectora* [Tesis de licenciatura inédita]. Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador]. <https://acortar.link/RxtcAY>
- Amavizca, S., Montaña, E. I., Arenas, N. L. y Acosta J. A. (2012). Una tarea incompleta: La lectoescritura en el contexto universitario, caso unidad académica Hermosillo del CESUES. *Global Conference on Business and Finance Proceeding*, 7(2), 1211-1218.

- Anderson, R. C. y Ausubel, D. P. (Eds.) (1965). *Readings in the psychology of cognition*. Holt and Winston.
- Andrade, M. C. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Tabula Rasa*, (7), 231-249. <https://acortar.link/yziATd>
- Barrera, J. (2009). La guerra del agua en Cochabamba: Un caso de palabras que hablan mal. *Investigación ambiental*, 1(1), 91-100. <https://acortar.link/q8j6Au>
- Bernárdez, M. (2003). ¿Para qué leer? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 125-128. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14001707.pdf>
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (4ª ed.). Narcea.
- Caracas Sánchez, B. y Ornelas Hernández, M. (2019). La evaluación de la comprensión lectora en México. El caso de las pruebas EXCALE, PLANEY PISA. *Perfiles educativos*, 41(164), 8-27. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.164.59087>
- Carlino, P. (2004). Escribir y leer en la universidad: Responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.), *Leer y escribir en la universidad*. Colección Textos en Contexto nº 6. Asociación Internacional de Lectura/Lectura y Vida.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrasco, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 129-142. <https://acortar.link/tqYmxk>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. Ríos de Tinta.
- Cassany, D. (Coord.). (2009). *Para ser letrado. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Gutiérrez, A. y De Oca, R. (2004). La importancia de la lectura y su problemática en el contexto educativo universitario. El caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (México). *Revista*

- Iberoamericana de Educación*, 34(12), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3433265>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2023). Analfabetismo. Cuéntame de México. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>
- Lazarín Miranda, F. (2020). Enseñar a leer y escribir a los adultos. La Campaña contra el Analfabetismo: Proyecto, planes y prácticas, 1921-1924. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 209-218. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.313>
- Muñoz, N. I. y Musci, M. B. (2013). *Manual de lectura y escritura argumentativas. Aproximaciones teóricas y actividades prácticas*. Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Rivera Lam, M. (2003). Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: El pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. *Revista Digital UMBRAL 2000*, (12), 1-14. <https://acortar.link/wltu9a>

**ÁREA TEMÁTICA
PRÁCTICAS EDUCATIVAS
EN ESPACIOS
ESCOLARES**

**Apartado 6
Modelos, Tendencias,
Tradiciones y Experiencias
en Prácticas Pedagógicas
y Prácticas Profesionales**

Capítulo 6.1

Planeación Didáctica, ¿Elemento Indispensable para el Logro de Aprendizajes?

Dania Marlenne Reyes Arreola*
German Walters Meraz**

Resumen

A través de la investigación desarrollada por los autores se pretende recabar información sobre la perspectiva que los docentes tienen con relación a la planeación didáctica; su propósito radica en identificar si este recurso está enfocado al logro de aprendizajes considerando el tiempo disponible para su realización, análisis y evaluación según la opinión de docentes frente a un grupo de educación básica. Dentro de su contenido se podrá reconocer si su elaboración es un producto inédito de cada maestro de acuerdo con las características particulares de sus estudiantes, si se emplean ajustes razonables, si se consulta durante la jornada y se realizan adecuaciones atendiendo a las necesidades de los educandos. Asimismo, se hará referencia a las tareas burocráticas en las que se pueda ver inmersa la labor docente, analizando si este recurso implica para ellos mayor carga de trabajo o si realmente facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje. El resultado de la indagación no se propone juzgar la ética y moral del magisterio según las decisiones que toman del plan de clase, sino

* Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora. <https://orcid.org/0000-0001-7665-4121>

** Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora. <https://orcid.org/0000-0002-7727-7046>

que busca vislumbrar y contrarrestar los puntos de vista tomando en cuenta la experiencia individual.

Palabras clave: planeación didáctica, práctica docente, logro de aprendizajes, carga administrativa, ajustes razonables.

Introducción

El trabajo pedagógico implica la coordinación de distintos elementos para lograr los criterios y fines de la educación, así como el conocimiento de aspectos que representan parte fundamental en el proceso educativo. Un recurso indispensable es la planeación didáctica, la cual se construye conforme a un bagaje de conocimientos teórico-pedagógicos, disciplinares y metodológicos que responden a las necesidades de un contexto determinado, por lo que su elaboración no es tarea sencilla. Como menciona Ascencio Peralta (2016), “la planeación didáctica implica la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad” (p. 1).

Partiendo de lo anterior, el sistema educativo mexicano enfrenta el desafío de asegurar que las y los docentes consoliden los conocimientos necesarios y suficientes acerca de la utilidad de la planeación didáctica, así como sus componentes, los criterios que deben considerarse para su elaboración y el impacto en la adquisición de conocimientos. No se trata de un recurso de menor importancia; por el contrario, es un elemento prioritario en la tarea docente, ya que la organización y la estructuración son la ruta a seguir para alcanzar el máximo logro de los aprendizajes. La planeación didáctica no es un elemento aislado; su influencia en otros fenómenos de la práctica docente es inherente, pues repercute en los mecanismos de evaluación de los aprendizajes y refleja las actitudes y aptitudes del profesorado en su desenvolvimiento profesional. Una estructura correcta captará el interés del estudiantado al considerar sus necesidades y áreas de oportunidad. Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, señala:

Los procesos de planeación y evaluación son aspectos centrales de la pedagogía porque cumplen una función vital en la concreción y el logro de las intenciones educativas. En este sentido, la planeación didáctica consciente y anticipada busca optimizar recursos y poner en práctica diversas estrategias con el fin de conjugar una serie de factores. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 6)

La planificación didáctica no es un recurso que deba infravalorarse en el sentido de únicamente realizarse para cumplir con requisitos administrativos, sino que amerita seriedad en su diseño y, por supuesto, en su ejecución. Sin embargo, es menester conocer cuál es la percepción por parte de los docentes respecto al tema. Por ello, en el presente capítulo se contrastarán las expectativas que se tienen con relación a la planeación didáctica por parte de las autoridades educativas y lo plasmado en documentos normativos respecto a la realidad que se vive en la labor docente sobre el diseño y uso de este elemento sustantivo.

Planteamiento del Problema

Entre las múltiples tareas del docente se pueden distinguir el reconocimiento de las características de su grupo, las del contexto escolar y social, la selección de temas a abordar, la implementación de estrategias y material didáctico, el andamiaje, la evaluación y la retroalimentación de los conocimientos, así como la toma de decisiones derivadas del análisis crítico de resultados. En palabras de Alonso (2021), “los profesores a menudo nos quejamos de la extensión y enciclopedismo de los programas institucionales y que es muy difícil abarcar tal cúmulo de contenidos en el tiempo disponible de un curso”. Todo lo anterior se puede resumir en la planeación didáctica, ya que en ella el maestro concentra cada elemento indispensable que permitirá el logro de aprendizajes.

En el marco de los planes y programas de estudio se ha planteado durante décadas su importancia para el logro de los aprendizajes. En ese sentido, la SEP (2017) afirma que la planeación didáctica

es una herramienta fundamental de la práctica docente, pues requiere que el profesor establezca metas, con base en los aprendizajes esperados de los programas de estudio, para lo cual ha de diseñar actividades y tomar decisiones acerca de cómo evaluará el logro de dichos aprendizajes. (p. 7)

Es importante destacar que su implementación busca vincular los conocimientos didácticos, pedagógicos y disciplinarios que posee el docente con las características particulares de sus educandos. Según la SEP (2017), la planeación va más allá del llenado de un formato donde se deben depositar elementos del plan de estudios; la planeación requiere de grandes esfuerzos y atención, pues incluye anticipar, investigar, analizar, sintetizar, relacionar, imaginar, proponer, seleccionar, tomar decisiones, aprovechar el tiempo lectivo, adaptar los recursos y materiales, así como diversificar estrategias adecuadas a las necesidades de cada estudiante, entre muchas acciones más (p. 4).

Los directores escolares tienen como tarea revisar que los docentes cumplan en los periodos establecidos con su planeación, registran que la hayan entregado a tiempo y la remiten para su uso en el aula, pero es necesario reconocer si su intervención permite que los maestros puedan realizar mejoras a su plan o en cambio pasa a ser un mero trámite administrativo. Por otra parte, “el directivo docente debe poseer amplias cualidades, entre ellas el liderazgo pedagógico, que se entiende por ser el equilibrio inteligente entre la gestión a corto plazo [...] de las funciones administrativas y una visión a largo plazo [...] de las funciones docentes” (Carriazo, 2020, p. 92).

La figura de supervisión de zona escolar tiene entre sus atribuciones la de cerciorarse de que las maestras y los maestros realicen su práctica educativa de manera ordenada y con base en distintos elementos, principalmente la planeación didáctica, ya que este recurso marca las directrices que deberá llevar el trabajo con el estudiantado.

Por tanto, es menester realizar un proceso de revisión y acompañamiento al docente, evitando cualquier tipo de simulación de la práctica pedagógica en el sentido de que los instrumentos y técnicas de evaluación, así como los materiales y aquellos ajustes razonables acorde a las necesidades, capacidades e intereses de sus estudiantes, estén plasmadas en dicha planeación.

La importancia de lo anterior deviene en que si los planes de clase están mal elaborados o poco contextualizados respecto a las necesidades de los estudiantes, sin adecuaciones ni modificaciones en cada ciclo escolar e inclusive que no hayan sido concebidos por el docente titular y que son compartidos por medios poco confiables, estarían afectando la dinámica de enseñanza y aprendizaje en las aulas. Asimismo, el fácil acceso a las tecnologías y recursos digitales de consulta en Internet puede provocar en algunos casos que la planeación didáctica se elabore sin el menor análisis, ni reflexión, que no haya estrategias enfocadas a las características de cada estudiante y que la única preocupación del docente sea cumplir con la entrega de la misma, más como un elemento administrativo de su función que priorizando el verdadero impacto en el proceso de aprendizaje.

En algunos centros educativos, el personal directivo incentiva a los profesores a realizar trabajo colaborativo con sus colegas de grado, formando grupos colegiados o academias para la construcción de planeaciones; sin embargo, a pesar de que el trabajo entre pares constituye un medio extraordinario para compartir experiencias exitosas, puede llegar a ser insuficiente si el docente la aplica tal cual como se ideó, sin la menor adecuación a los diagnósticos de su grupo. Aunque se trate de las mismas asignaturas, programa de estudio, edades o escuela, cada individuo construye el aprendizaje de manera distinta.

Monroy (2009) puntualiza que “no es posible reducir la planeación didáctica a un desglose mecánico de sus componentes: objetivos, contenidos, situación de enseñanza y aprendizaje, así como de evaluación” (p. 461).

Es relevante reconocer la importancia de la planeación, sobre todo la necesidad existente de que sea elaborada por los propios educadores tomando como referencia los diagnósticos implementados al inicio

del ciclo escolar, los gustos e intereses que comparten los educandos y las necesidades de aprendizaje que cada uno presente. Uno de los elementos estrechamente ligados a la planeación es la evaluación; no se puede hablar de una sin la otra debido a que es un proceso que conlleva la valoración de aquellos aprendizajes que el estudiante deberá lograr al término de un trayecto formativo en clase.

El docente es responsable de buscar los tiempos y medios necesarios para que su planeación alcance el máximo logro de aprendizajes. El recurso que permite valorar los avances es, sin duda, la planeación, pues “un reto clave para el profesor es tener control de ambos procesos. Por ello ha de lograr que ni la planeación ni la evaluación sean una carga administrativa, sino verdaderos aliados de su práctica, vehículos para conseguir los fines educativos” (SEP, 2017, p. 6). Es interesante conocer la percepción de los docentes sobre la planeación de la clase, los retos y desafíos que enfrentan, e indagar sobre los mitos y realidades de la planeación didáctica.

Marco Conceptual

De acuerdo con afirmaciones de la SEP (2011), la planeación didáctica “es un elemento sustantivo de la práctica docente para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias” (pág. 27). Se considera esencial para que el estudiantado logre sus aprendizajes vía una formación integral y de excelencia, como consta en los documentos normativos. Por ello, es necesario verificar si efectivamente se cumplen dichos preceptos, o cuando se traslada a la práctica se obtienen resultados distintos.

Vergara (2016) refiere que “al hablar de la práctica docente, es necesario considerar que se trata de un concepto complejo que se constituye en torno al ejercicio de los profesores y que cada práctica es influida por los diferentes significados que estos han construido” (p. 77). Por ello, cada docente ha de implementar las estrategias de enseñanza que considere pertinentes para el lograr el aprendizaje de los estudiantes y que deberán ser acordes a las necesidades de los educandos.

Los aprendizajes esperados “son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser” (SEP, 2011, p. 29). Como se asegura, los aprendizajes esperados indican las metas a alcanzar por parte del educando, pero a su vez son un referente para los docentes en la elaboración del plan de clase, ya que hacen verificable lo que los estudiantes lograrán en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Según la SEP (2018), “un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, los cuales se desarrollan específicamente en la escuela” (párr. 1). Los aprendizajes clave son metas que los estudiantes deberán alcanzar en su trayecto formativo, pero de no concretarse producen carencias difíciles de compensar en etapas posteriores de su vida. Por ello, los docentes deben seleccionar cuidadosamente las estrategias que implementan y adecuarlas a las necesidades específicas de los alumnos.

Tal como establece Arriaga Hernández (2015), “el diagnóstico educativo o pedagógico constituye, entre docente y alumnos, un ejercicio fundamental de aproximación que implica el descubrimiento de aspectos cognoscitivos, actitudinales y aptitudinales del grupo y de cada uno de sus integrantes” (p. 73). De ese modo, se puede inferir que un diagnóstico educativo sirve de base para que el docente reconozca a partir de dónde y de qué elementos construir su proceso de enseñanza, es decir, le permite contextualizar el aprendizaje de acuerdo con las características de sus alumnos.

Una adecuación curricular, según Grau y Fernández (2008), “es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículum para dar respuesta a las necesidades de los alumnos y alumnas mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículum” (p. 4). Corresponde al docente realizar las adecuaciones curriculares pertinentes para que todo estudiante tenga acceso al conocimiento, por lo que los elementos del currículum y los contenidos del grado se deberán abordar desde la perspectiva de quien aprende y no de quien enseña.

Hernández (2014) afirma que la didáctica se debe asumir como la “disciplina que responde a los procesos de enseñanza, lo que implica abordar el para qué se enseña, el por qué y el cómo; atiende de igual forma a la estructuración de los procesos de enseñanza de cada docente” (p 100). En ese sentido, se puede advertir que la didáctica es el conjunto de estrategias, recursos y demás elementos que el docente contempla en la edificación de su práctica, que se deriva de sus conocimientos pedagógicos y disciplinares y que se debe ajustar a las individualidades del que aprende para determinar cómo enseñar.

Según Daura (2013), el contexto áulico se concibe como el espacio en que se propicia el conocimiento y mediante el cual se generan las interacciones del que enseña y el que aprende; que brinda estímulos necesarios para crear, aprender y expresarse. Por tal motivo, es indispensable que los docentes construyan su planeación didáctica tomando como referente el contexto del aula, la escuela y las familias, pues ello permitirá generar aprendizajes adaptados, que no sufran afectaciones y que sean viables de ejecutar. El contexto permite reconocer los recursos y materiales con los que es posible emplear una secuencia didáctica, por lo que es primordial conocerlo y atenderlo (p. 111).

Sustento Teórico

En este apartado se discute la teoría que da soporte a dos de los temas que son considerados medulares en el desarrollo de este capítulo en torno a la planeación didáctica. Uno de ellos tiene en cuenta los fines perseguidos, haciendo referencia al logro de los aprendizajes esperados, la optimización del tiempo y espacio y el carácter de la planeación como un recurso sustantivo de la práctica docente, mientras que el otro alude a los elementos de la planeación didáctica, como pueden ser los componentes del plan de estudio, la secuencia didáctica, recursos y materiales, ajustes razonables y la evaluación.

Fines de la Planeación Didáctica

Logro de los Aprendizajes Esperados. El logro de aprendizajes esperados es primordial en la tarea educativa, ya que con ello se asegura consecutivamente el logro del perfil de egreso de los alumnos, y así establecer que el alumno o alumna cuenta con los conocimientos necesarios para el grado o nivel educativo que cursa. Por ello es pertinente que cuando se busque analizar la diferencia entre los aprendizajes esperados y los que fueron alcanzados por los educandos se debe verificar que el estudiante comprenda los aprendizajes que se persiguen. Es posible que si el alumno no entendió desde el inicio cuáles eran los aprendizajes ni con qué criterios se evaluarán, sus resultados no sean los deseados.

Partiendo de lo anterior, es importante que los docentes consideren en su planeación de clase el aprendizaje esperado, pero no en el sentido de tenerlo establecido en su formato, sino de comprenderlo y comunicárselo a los alumnos para que todo el grupo tenga en cuenta qué meta se busca alcanzar con el abordaje de un determinado contenido.

Optimización de Tiempo y Espacio. De acuerdo con lo planteado por Rodríguez (2007), “la planificación del tiempo se estructura, por lo tanto, en función de este parámetro, quedando dividida la jornada escolar en horas. Esto ha determinado el mecanismo metodológico de la clase” (p. 89); por lo anterior, es relevante señalar que la organización del tiempo para los procesos de enseñanza y aprendizaje determinarán en gran medida cada uno de los pasos a seguir y el impacto que se logre en los niños.

La manera en la que el docente estructura la enseñanza, la distribución del tiempo en el aula, las actividades que asigna a los estudiantes para trabajo en el aula, los recursos educativos, las estrategias y mecanismos de evaluación y sus propias expectativas de la clase son algunas de las perspectivas que hoy en día se consideran como parte de una enseñanza eficaz. (Ascencio Peralta, 2016, p. 111)

Es evidente que la planeación didáctica debe considerar la organización del tiempo dentro de las actividades a programar durante cada una de las sesiones, ya que la eficiencia que se tendrá en el logro de los aprendizajes depende en gran medida de saber cómo y cuándo implementar determinada estrategia para que un proceso complemente al otro y se generen ambientes propicios para la formación integral del educando.

Recurso Sustantivo de la Práctica Docente. La planeación es una actividad *sine qua non* de la práctica docente. No se puede hablar de proceso de enseñanza y aprendizaje sin hacer referencia al plan de clase, puesto que este reúne todos los conocimientos que posee el docente, así como sus habilidades pedagógicas y justifica su actuar dentro del aula, con miras a alcanzar el máximo logro de aprendizajes de sus discentes.

Por lo tanto, para elaborar una planeación adecuada se debe conocer la forma en que los estudiantes aprenden y los conocimientos previos con que cuentan, así como seleccionar las estrategias idóneas, ajustar a los aprendizajes esperados, fomentar y crear ambientes de aprendizaje que permitan a los alumnos involucrarse en sus procesos formativos y, finalmente, determinar por qué medios se medirán los avances de los educandos. De nueva cuenta, se resalta la relevancia de construir planeaciones contextualizadas y vinculadas a las necesidades de cada grupo.

Elementos de la Planeación Didáctica

Componentes del Plan de Estudio. Con relación a los elementos que se deben integrar en una planeación didáctica para lograr construir correctamente un recurso de utilidad en las clases, Ascencio Peralta (2016) afirma que

[se trata de] los componentes que cada docente añade a la planeación didáctica, como son los objetivos específicos por tema, la distribución de temas y subtemas de acuerdo al número total de

horas a impartir por ciclo escolar, los recursos propuestos, las actividades de aprendizaje, la forma de evaluación y las bibliografías complementarias. (p. 113)

Por lo anterior, es importante que las maestras y los maestros incluyan correctamente en sus planeaciones didácticas cada uno de los elementos que consideren pertinentes de acuerdo con las características, gustos e intereses de sus estudiantes y que sean congruentes con aquellos elementos propuestos en los planes de estudios.

Es preciso que las maestras y los maestros incorporen de modo efectivo los elementos del plan de estudio en la planeación didáctica, teniendo en cuenta el contexto donde se realiza la práctica educativa, especialmente para lograr que se generen los aprendizajes esperados, tal como Díaz-Barriga (2014) señala a continuación:

Estamos efectuando un desarrollo que busca articular múltiples elementos; en estricto sentido, reconocemos que se ubica en elementos del debate de la nueva didáctica, y que no desconoce el papel de los saberes, pero que al mismo tiempo plantea que sólo tiene sentido cuando éstos se vinculan con el trabajo que el estudiante hace para clarificar algún asunto de la realidad. (p. 156)

La cita anterior alude a uno de los grandes retos del magisterio, ya que depende en gran medida de la buena organización que se haga de los componentes del plan de estudios y la atención que se centre en el público al que se dirige, es decir, a sus estudiantes y sus necesidades de aprendizaje.

Secuencia Didáctica. Otro elemento indispensable en la planeación es la secuencia didáctica, ya que en ella se plasman las estrategias que el docente selecciona para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje; es decir, es donde se puede vislumbrar la didáctica, la pedagogía, el empleo de material didáctico, la optimización del tiempo y demás elementos. Según Díaz-Barriga (2013), “la elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar

situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes” (p. 1).

Partiendo de lo anterior, la planeación ha de organizarse en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, cada uno de los cuales cumple con un tiempo limitado dentro de la jornada escolar. Díaz-Barriga (2013) puntualiza:

La secuencia didáctica es el resultado de establecer una serie de actividades que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa. (p. 4)

De ese modo, se establece que en la secuencia didáctica el docente deberá en un primer momento (inicio) reconocer qué es lo que los estudiantes saben sobre el tema. Posteriormente, se habrán de vincular los conocimientos previos con el nuevo aprendizaje (desarrollo), y finalmente, se deberá evaluar y retroalimentar lo aprendido (cierre). Esta actividad forma parte de la planeación que el docente elabora y es casi imposible cumplir con esos criterios si no se ha planteado en un plan de clase que ajuste los contenidos a las horas lectivas disponibles.

Recursos y Materiales. Para lograr impactar favorablemente en los procesos de aprendizaje de las niñas y niños, es importante considerar la inclusión de los recursos y materiales, así como que estos sean atractivos y pertinentes para cada uno de los momentos y actividades a realizar. Tal como lo explica Vargas Murillo (2017):

La importancia del material didáctico radica en la influencia que los estímulos a los órganos sensoriales ejercen en quien aprende, es decir, lo pone en contacto con el objeto de aprendizaje, ya sea de manera directa o dándole la sensación de directa. (p. 69)

Por ello es fundamental la correcta selección de los recursos y materiales para la integración en la planeación didáctica por parte del docente; en muchas ocasiones, el éxito radica ahí y también en la manera de incluir a todas y todos los estudiantes en el proceso educativo. Por otra parte, Moreno (2015) afirma:

Los materiales son elementos principales en la planificación de las actividades educativas en educación infantil, junto con la organización del espacio y tiempo. Esta es una de las razones de la importancia de saber seleccionar y clasificar los diferentes materiales que están en continuo contacto con los alumnos para fomentar y adaptarse a las rápidas transformaciones que se dan en el niño en estas edades. (p. 12)

En complemento de lo anterior, es esencial que aquellos docentes que realicen sus planeaciones didácticas en espacios de colaboración con sus pares verifiquen que cada uno de los recursos y materiales seleccionados respondan a las necesidades y características particulares de sus estudiantes al término de la elaboración colectiva.

Ajustes Razonables. En la planeación didáctica, los ajustes razonables constituyen un elemento que permite la igualdad de condiciones en el acceso al conocimiento, sin discriminación alguna; el docente puede adecuar la secuencia didáctica de modo que sea asequible a todos aquellos educandos que presenten alguna dificultad en particular. Según Alonso (2021), “son considerados una garantía al derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y su no realización comportaría una discriminación y que surgen ante el fracaso” (p. 31). En consecuencia, con lo anterior se puede afirmar que realizar ajustes es asegurar el derecho a la educación de todas y todos.

Reconocer las necesidades de los estudiantes implica realizar las modificaciones necesarias para que su aprendizaje se posibilite, por lo que es tarea del docente contemplar en su planeación didáctica las necesidades educativas de cada estudiante en particular. Por otra parte, de ser necesario, el docente deberá considerar el uso de actividades

adicionales, ya que la gran diversidad de estilos de aprendizaje y barreras presentes en el aula exige planeaciones flexibles y contextualizadas.

Evaluación. La evaluación es un proceso de suma importancia dentro del quehacer educativo, ya que a través de su estimación se identifican conocimientos, habilidades, actitudes y saberes que tienen las y los estudiantes, para de ahí partir hacia los nuevos procesos de aprendizaje a desarrollar en el grado correspondiente. Sin embargo, en el momento de elaborar dicho apartado de la planeación didáctica se debe poner atención debido a que puede suceder lo planteado por Medrano-Belloc et al. (2015):

Una de las grandes problemáticas que se presentan en la mayoría de las planeaciones de los docentes es que no se especifica qué se va evaluar, se carece de los instrumentos, e inclusive para muchos es difícil su diseño, por lo tanto no lo presentan. Ello lleva a plantear los siguientes cuestionamientos: ¿qué y cómo hacen para registrar los indicios que los alumnos presentan sobre lo aprendido?, sería contraproducente que se vuelva reiteradamente y por comodidad al viejo esquema de jugar al experto para emitir una calificación o una valoración. (p. 473)

Del mismo modo, las y los estudiantes consideran que es evidente cuando un profesor toma en cuenta cada una de las actividades aplicadas en clase para realizar su evaluación, puesto que encuentran congruencia entre lo que se aborda en clase y lo que se califica al término o durante esta:

La evaluación que realizan los estudiantes a los docentes es un elemento sumamente importante, pues el nivel de autoeficacia percibida afecta el esfuerzo, la dedicación, metas y compromisos de los docentes en su práctica. Los estudiantes también perciben cuando los docentes han llevado una planificación didáctica de las actividades áulicas. (Islas Salinas et al., 2014, p. 47)

Es preciso señalar que los maestros deben considerar relacionar atinadamente los aprendizajes esperados, así como las actividades propuestas durante el inicio y desarrollo de la clase, para puntualmente al término de esta lograr aplicar instrumentos de evaluación que permitan medir el impacto de la sesión establecida en la planeación didáctica y valorar su grado de eficacia con relación al resultado obtenido.

Marco Metodológico

Se realizó una investigación de corte cuantitativo. El análisis es de tipo no experimental, ya que únicamente se describen situaciones prevalecientes en el momento de introducirnos al estudio. Posteriormente se encuentran aspectos relevantes de la investigación y, por último, se redacta la información obtenida, sin sufrir ningún cambio o alteración. El alcance de la investigación es descriptivo; se espera mostrar con precisión la situación que presentan las y los docentes de educación primaria en el estado de Sonora, con referencia al uso eficiente de la planeación didáctica.

También se pretende aportar información sobre cómo conciben los docentes la planeación didáctica, partiendo de la normatividad propuesta por las autoridades educativas en sus planes de estudio y programas de cada grado, en contraste con las exigencias que se presentan en el campo laboral, para lo cual se utiliza la técnica de encuesta. El cuestionario empleado consta de 20 ítems estructurados con respuestas de cinco puntos en la escala de Likert 1: Muy en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Ni de acuerdo, ni en desacuerdo, 4: De acuerdo y 5: Muy de acuerdo—, en tanto la afirmación tenga sentido positivo. En caso de tener connotación negativa, se invierten los valores, quedando 1: Muy de acuerdo y 5: Muy en desacuerdo, respectivamente. Matas (2018) explica:

Las llamadas “escalas Likert” son instrumentos psicométricos donde el encuestado debe indicar su acuerdo o desacuerdo sobre una afirmación, ítem o reactivo, lo que se realiza a través de una

escala ordenada y unidimensional (Bertram, 2008). Estos instrumentos suelen ser reconocidos entre los más utilizados para la medición en Ciencias Sociales (Cañadas y Sánchez-Bruno, 1998; Dawes, 1975). Este tipo de escala surgió en 1932, cuando Rensis Likert (1903-1981) publicó un informe en el que exponía cómo usar un tipo de instrumento para la medición de las actitudes (Likert, 1932; Edmondson, 2005). (p. 39)

Asimismo, es relevante mencionar cuáles fueron los ítems utilizados en la encuesta aplicada a docentes de educación primaria. Fueron los siguientes:

1. Indica tus años de servicio docente.
2. La planeación es indispensable para el desarrollo de una clase.
3. Los elementos más importantes de la planeación son: aprendizaje esperado, enfoque, propósito, recursos/materiales y evaluación.
4. Realizo mis propias planeaciones desde cero, utilizando el programa de estudios y libro de texto gratuito, sin recursos de apoyo adicionales.
5. Por lo general utilizo planeaciones elaboradas en colaboración con otros docentes del mismo grado, es decir, se realiza un cronograma para que cada docente elabore la planeación de un periodo determinado del ciclo escolar.
6. Por lo general descargo planeaciones de páginas web en Internet como Lainitas, Profelandia, entre otras, como apoyo para la elaboración de mis planeaciones didácticas.
7. Considero que la elaboración de la planeación requiere de mucho tiempo adicional a la jornada escolar.
8. Realizo mi planeación para cumplir con el requisito administrativo de mi escuela.
9. Diariamente durante mi jornada tengo al alcance mi planeación para consultarla y realizar ajustes necesarios.
10. Durante el desarrollo de mi secuencia didáctica registro la reacción de mis estudiantes respecto a las actividades implementadas para el diseño de futuras planeaciones.

11. Antes de elaborar mi planeación didáctica cuento con instrumentos como test o encuestas que me brinden la siguiente información:
 - inteligencias múltiples
 - estilos de aprendizaje
 - nivel socioeconómico
 - intereses/gustos
 - barreras para el aprendizaje y la participación
12. Elaboro planeaciones adicionales para aquellos estudiantes con discapacidad o barreras para el aprendizaje que limiten su participación en actividades de clase.
13. Utilizo una sola planeación para todos mis estudiantes y permito que aquellos que presentan alguna barrera para el aprendizaje y la participación realicen las que estén en sus posibilidades.
14. Para la ejecución de las clases, prefiero desarrollar las actividades del libro de texto gratuito que basarme en la planeación.
15. Considero que tengo los conocimientos y habilidades suficientes para desarrollar una clase, sin la necesidad de consultar la planeación didáctica.
16. Para elaborar la planeación didáctica, prefiero consultar el libro de texto gratuito que el programa de estudios del grado.
17. La planeación es un recurso prescriptivo, que me indica paso a paso cómo desarrollar una clase.
18. Desde mi experiencia, considero que la planeación es una actividad principalmente burocrática y/o administrativa.
19. Puedo desarrollar sin problema las actividades de la jornada cuando no elaboro mi planeación didáctica.
20. Considero que es posible alcanzar los aprendizajes esperados sin la intervención de una planeación didáctica.

La población está categorizada por años de servicio en cuatro bloques, que van de la siguiente manera, según los años, de 0 a 5, 6 a 10, 11 a 15 y más de 15; en total dicha población asciende a 130 docentes de la zona escolar seleccionada, con un muestreo de tipo probabilístico aleatorio simple. El cuestionario se aplicó a 104 docentes, de los

cuales se eligieron 98 que representan la muestra necesaria para el objeto de análisis, donde no fue necesario enfatizar el sexo de estos, al no ser factor de análisis en la presente investigación, asignando un 95% de nivel de confianza. La encuesta se aplicó en línea, a través de un formulario electrónico de Google Forms, con el fin de disminuir costos en el proceso de aplicación del instrumento y la recolección de datos.

Resultados

A partir de la aplicación del instrumento se detectaron datos interesantes, que ponen de relieve la realidad percibida por parte de maestras y maestros de acuerdo con sus experiencias en la práctica educativa. Por tal motivo, en apego al alcance descriptivo de esta investigación, se muestra la información obtenida en su estado original, sin realizar ninguna modificación al respecto.

Primeramente, se preguntó a las maestras y maestros que respondieron la encuesta cuántos años de servicio tenían, con la finalidad de detectar alguna variación de interés al responder el resto de los ítems. La afirmación número 1 fue “Indica tus años de servicio docente”, donde resultó mayoritaria la cantidad de docentes de 0 a 5 años. Sin embargo, más de 15 años de servicio también mostró un porcentaje significativo, por lo que la muestra comprende distintas generaciones de profesoras y profesores, lo que hace más atractivo el resultado en el resto de los ítems (véase la Figura 1).

Por otra parte, comenzando con los ítems que recopilan información relacionada propiamente con la función de la planeación didáctica en la práctica docente, en la segunda afirmación, “La planeación es indispensable para el desarrollo de una clase”, el 93.2% coincide en que sí lo es. Sin embargo, aun siendo una cantidad mínima, es llamativo observar que cuatro personas, equivalentes al 3.9%, opinan que no es indispensable (véase la Figura 2).

Figura 1. Años de servicio docente

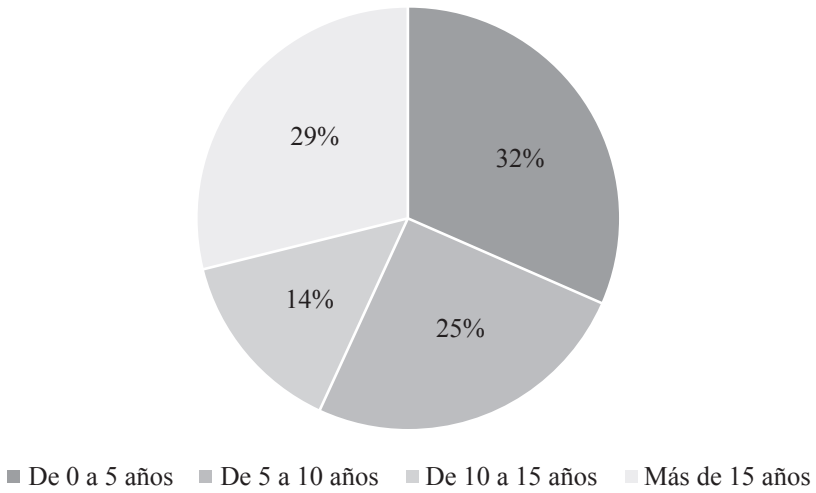
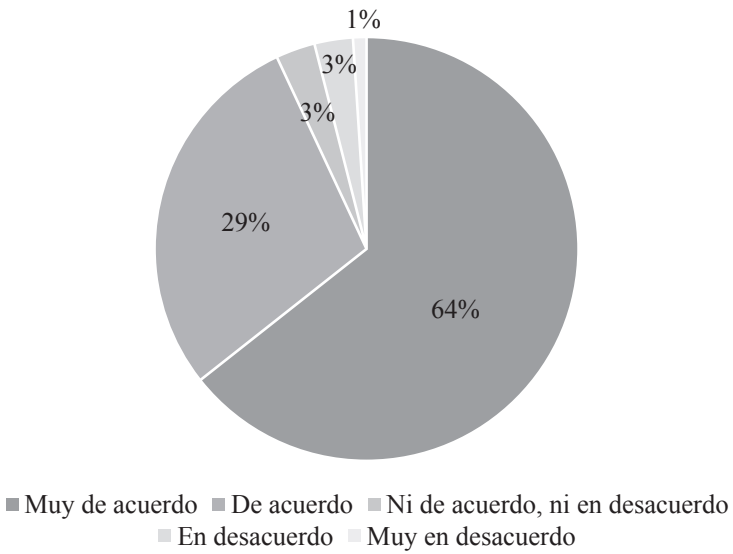
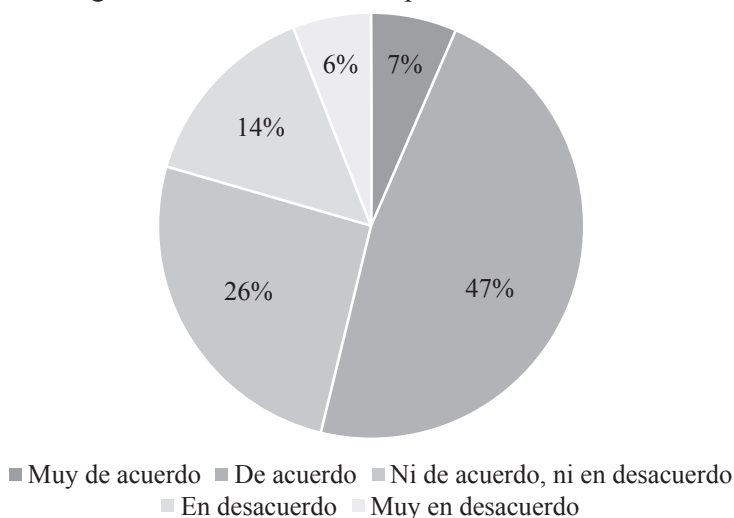


Figura 2. La importancia de la planeación



El ítem 4 indica la siguiente afirmación: “Realizo mis propias planeaciones desde cero, utilizando el programa de estudios y libro de texto gratuito, sin recursos de apoyo adicionales”. Más del 50% optó por la positiva (véase la Figura 3).

Figura 3. Elaboración de la planeación desde cero



En el ítem 5 se aborda el trabajo colaborativo para la realización de planeaciones didácticas entre docentes del mismo grado, en la siguiente afirmación: “Por lo general utilizo planeaciones elaboradas en colaboración con otros docentes del mismo grado, es decir, se realiza un cronograma para que cada docente elabore la planeación de un periodo determinado del ciclo escolar”, obteniendo cierta neutralidad y paridad en las respuestas otorgadas (véase la Figura 4).

Considerando el avance tecnológico y la notable tendencia de las personas por su uso, en el ítem 6 se plantea lo siguiente: “Por lo general descargo planeaciones de páginas web en Internet como Lainitas, Profelandia, entre otras, como apoyo para la elaboración de mis planeaciones didácticas” (véase la Figura 5).

Figura 4. Planeaciones colaborativas

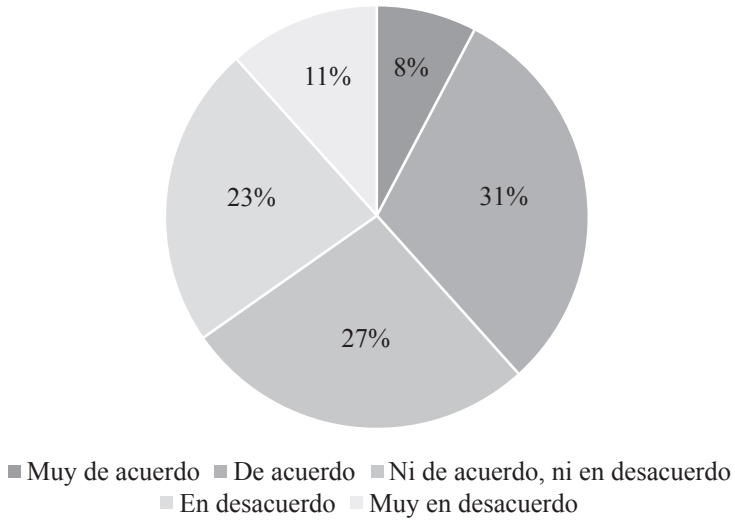
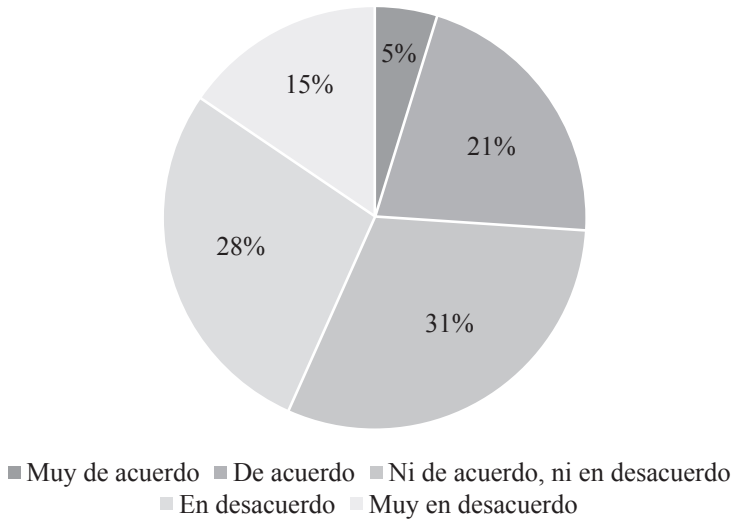
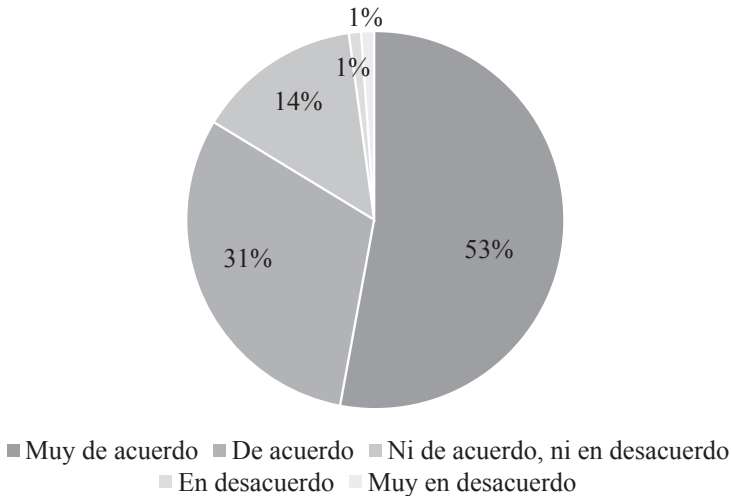


Figura 5. Descarga de planeaciones de Internet como apoyo



Por otra parte, en el ítem 7, que indica: “Considero que la elaboración de la planeación requiere de mucho tiempo adicional a la jornada escolar”, la gran mayoría coincide con tal afirmación (véase la Figura 6).

Figura 6. Tiempos adicionales de planeación



En cuanto al ítem 8, “Realizo mi planeación para cumplir con el requisito administrativo de mi escuela”, se presentó neutralidad y equilibrio en las respuestas vertidas (véase la Figura 7).

En el ítem 9 se indagó sobre “Diariamente durante mi jornada, tengo al alcance mi planeación para consultarla y realizar ajustes necesarios”, obteniendo resultados inclinados a muy de acuerdo y de acuerdo (véase la Figura 8).

En la afirmación 12, donde se indica: “Elaboro planeaciones adicionales para aquellos estudiantes con discapacidad o barreras para el aprendizaje que limiten su participación en actividades de clase”, se mostró una tendencia a estar de acuerdo (véase la Figura 9).

Figura 7. La planeación como requisito administrativo

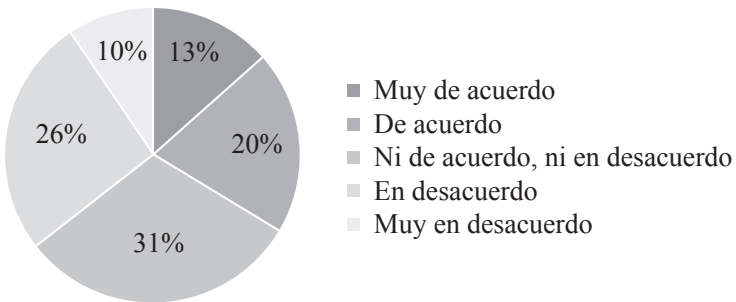


Figura 8. Consulta y ajuste de planeaciones

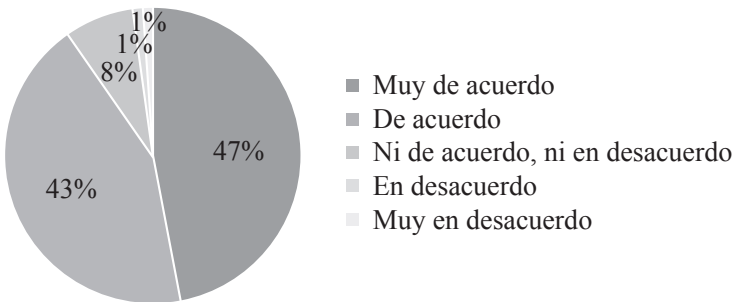
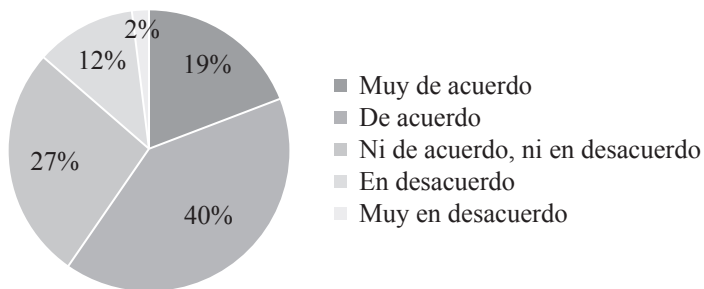
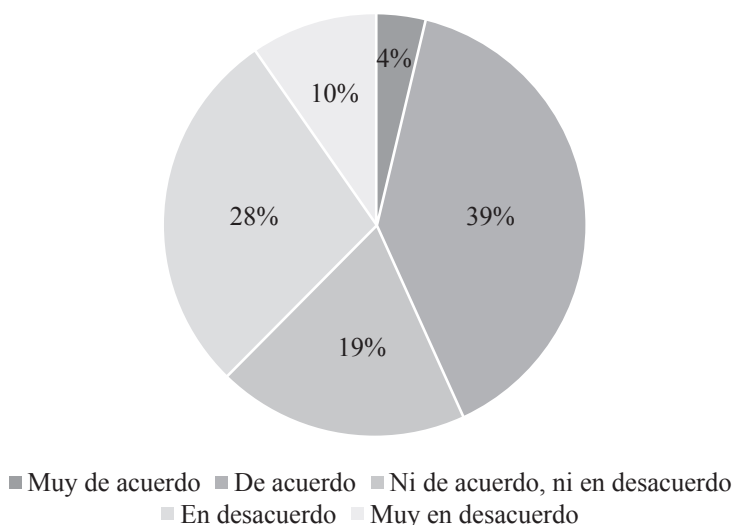


Figura 9. Planeaciones adicionales



En cuanto al ítem número 13, que afirma: “Utilizo una sola planeación para todos mis estudiantes y permito que aquellos que presentan algunas barreras para el aprendizaje y la participación realicen las que estén en sus posibilidades”, una gran cantidad de docentes optó por la neutralidad. Sin embargo, se muestran datos relevantes en los demás elementos (véase la Figura 10).

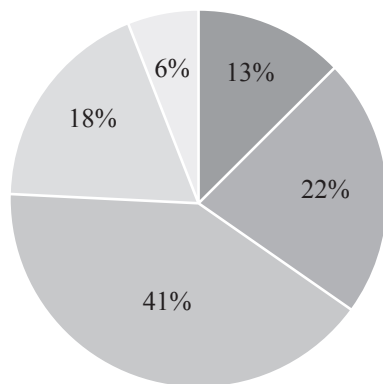
Figura 10. Utilización de una sola planeación



Con relación al ítem número 15, “Considero que tengo los conocimientos y habilidades suficientes para desarrollar una clase, sin la necesidad de consultar la planeación didáctica”, la mayoría de los docentes se mostró neutral (véase la Figura 11).

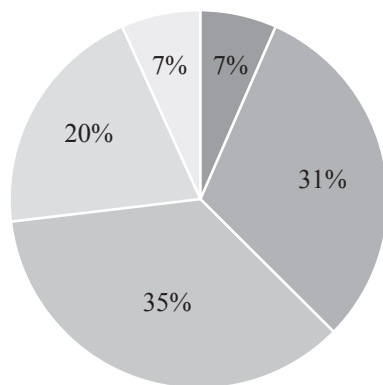
Considerando la importancia de elaborar una planeación con los insumos necesarios, en el ítem 16 se planteó: “Para elaborar la planeación didáctica, prefiero consultar el libro de texto gratuito que el programa de estudios del grado”, resultando lo que podemos observar en la Figura 12.

Figura 11. Necesidad de consultar la planeación didáctica



■ Muy de acuerdo ■ De acuerdo ■ Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 ■ En desacuerdo ■ Muy en desacuerdo

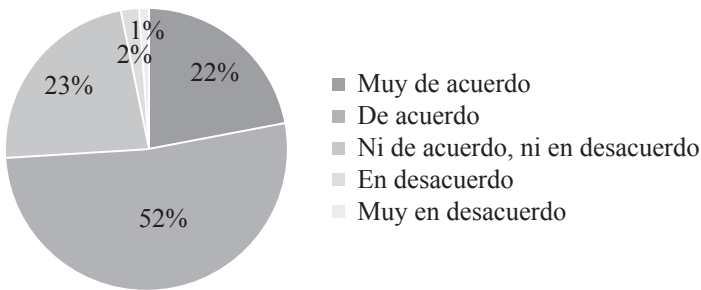
Figura 12. Insumos para la planeación



■ Muy de acuerdo ■ De acuerdo ■ Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
 ■ En desacuerdo ■ Muy en desacuerdo

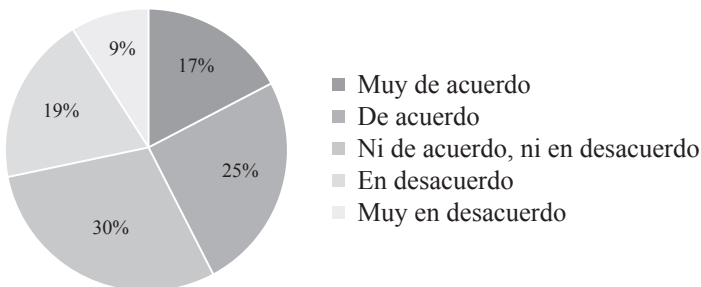
Con la intención de verificar si la planeación didáctica tiene un carácter administrativo o rígido en la labor docente, se planteó el siguiente ítem: “La planeación es un recurso prescriptivo, que me indica paso a paso cómo desarrollar una clase” (véase la Figura 13).

Figura 13. La planeación como recurso prescriptivo



Uno de los ítems que resultó interesante por la naturaleza de su indagación fue: “Puedo desarrollar sin problema las actividades de la jornada, cuando no elaboro mi planeación didáctica”, encontrando equilibrio entre las respuestas brindadas (véase la figura 14).

Figura 14. Desarrollo de actividades sin planeación didáctica



Discusión

Como se puede advertir del resultado de las encuestas implementadas a los docentes, las perspectivas son muy variadas. Van desde el docente que considera la planeación indispensable para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje hasta quien la concibe como un requisito administrativo y burocrático. Desde esta óptica, es importante considerar el contraste que se produce entre la teoría y la práctica.

Es preciso destacar que las diferencias de opinión que se vierten corresponden a los años de servicio que tienen los docentes, pues con el paso de los años cambia la concepción que estos tienen acerca de la planeación. Dentro de los 98 docentes encuestados, 56 corresponden a los docentes noveles o con menor experiencia (entre cero y diez años de servicio, mientras que 42 pertenecen a aquellos que tienen más de diez años).

Los docentes noveles tienen la percepción de que la planeación es indispensable y necesaria para llevar a cabo su tarea educativa, por lo que realizan sus planeaciones con detenimiento, elaborándolas con base en los diagnósticos de sus alumnos, necesidades e intereses. Por otra parte, los docentes con mayor antigüedad en el sistema educativo, pese a también tener la idea de que la planeación es relevante, la consideran una tarea burocrática, que más que tener un sentido de logro de aprendizajes se ha convertido en una actividad administrativa.

En ese sentido, se puede inferir con base en los resultados que la planeación es de suma importancia para el alcance de los aprendizajes esperados, pero que se ha convertido en una actividad mecánica que se basa en el llenado de un formato, ya que se ha hecho creer que los elementos más importantes de la planeación son los componentes del plan y programa, sin tener en cuenta que lo más relevante de una planeación es el aprendizaje contextualizado, los ajustes razonables, la didáctica, la pedagogía y el contenido disciplinar que el docente posee.

Según las respuestas otorgadas por los docentes, es importante resaltar que poco más de la mitad dedica el tiempo necesario para elaborar planeaciones desde cero, es decir, realizar diagnósticos que

les permitan tomar la decisión de qué estrategias implementar, con qué medios, de qué forma impartir el conocimiento, cómo evaluar el desempeño y cómo mejorar su práctica educativa para alcanzar el máximo logro de aprendizaje en sus estudiantes. Estas respuestas requieren de atención debido a que la propia autoridad educativa señala e indica que la planeación es un elemento sustantivo de la práctica docente y que sirve para lograr los aprendizajes esperados. Sin embargo, aproximadamente la mitad de los docentes entrevistados en esa zona escolar no planean por sí mismos.

Aunado a lo anterior, se habla del trabajo colaborativo que los docentes emplean para el desarrollo de las planeaciones didácticas. Un total de 40 docentes de 98 indican que en sus aulas utilizan planeaciones que han sido construidas con otros colegas. Es importante que se considere que el trabajo colegiado nutre la planeación didáctica, pero cada docente debe realizar las adecuaciones que cubran las necesidades de sus estudiantes. Lo contrario es el equivalente a planeaciones poco contextualizadas.

Otro elemento que afecta en gran medida la disponibilidad y compromiso de los docentes con la planeación didáctica es el acceso a Internet y plataformas que ofrecen recursos didácticos que están al alcance del magisterio. El 26% del total de los docentes entrevistados o, dicho en otras palabras, una cuarta parte de quienes pertenecen a la zona escolar cubierta descargan sus planeaciones de sitios web, situación preocupante al tratarse de páginas de confiabilidad dudosa.

Un aspecto que marca la diferencia en esta investigación está relacionado con el tiempo que requiere la elaboración de una planeación didáctica, pues 87 docentes de 98 consideran que conlleva mucho tiempo extraclase, sólo dos opinan lo contrario y el resto se muestra neutral. Es importante que el sistema educativo considere la perspectiva de los docentes, por lo que si la planeación es un elemento que ayuda a lograr los fines de la educación, se debe proveer a los docentes de los tiempos para su construcción.

En cuanto a considerar la planeación docente como un requisito administrativo, se puede reconocer que aún hay un gran número de maestras y maestros que siguen considerándolo de esa manera, debi-

do a que una tercera parte aproximadamente afirma realizar su plan de clase únicamente para cumplir con los requerimientos del sistema, otra tercera parte se muestra neutral y el resto, solamente una tercera parte de docentes, no la ve de ese modo.

Es de interés considerar las adecuaciones o ajustes razonables que los docentes realizan para que todos sus alumnos y alumnas tengan acceso al conocimiento en igualdad de condiciones, esto debido a que el 49%, aproximadamente la mitad de los educadores elabora una sola planeación para todo el grupo. Es responsabilidad del docente plantear un escenario en igualdad de condiciones.

Otro error común que se puede distinguir entre los resultados es que 77 docentes opinan que la planeación es un recurso prescriptivo, lo que deja en evidencia que la planeación es mal utilizada en el aula, ya que, en contraste, la planeación debe ser un recurso flexible, dinámico, que sufre cambios en el transcurso del proceso de enseñanza. La planeación es una forma de organizar los tiempos para que las horas lectivas sean utilizadas de forma óptima y con la intención de favorecer los aprendizajes.

Se concluye que los docentes desde su formación inicial reconocen la importancia de la planeación, los elementos que contiene, los alcances que tiene, los beneficios para el desarrollo de su práctica, pero con el paso del tiempo se pierde el enfoque y se desvía hacia el cumplimiento de requisitos, perdiendo de vista el alcance o logro de aprendizajes. La planeación no es una obligación, es un recurso que asegura el derecho al acceso a la educación de todas y todos, niñas, niños y adolescentes.

Referencias

- Alonso, L. (2021). *Los ajustes razonables: Más allá de la discapacidad*. Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/47108/TFG-D_01158.pdf?sequence=1
- Arriaga Hernández, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos

- de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478047207007>
- 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), 109-130. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55146042006>
- Carriazo, C. (2020). Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963600007/27963600007.pdf>
- Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educación y Educadores*, 16(1), 109-125.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. Universidad Nacional Autónoma de México. *Comunidad de Conocimiento UNAM*, 1-15.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias. *Perfiles Educativos*, 36(143), 142-162.
- Grau, C. y Fernández, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 1-20.
- Hernández, P. (2014). La didáctica: Un acercamiento al quehacer docente. *CORE. Portal de Revistas Universidad Antonio Nariño* (Vicerrectoría de Ciencia, Tecnología e Innovación). <https://core.ac.uk/download/pdf/236383958.pdf>
- Islas Salinas, P., Trevizo Nevárez, M. O. y Heiras Torres, A. (2014). La planeación didáctica como factor determinante en la autoeficacia del maestro universitario. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 5(9), 43-50.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>

- Medrano-Belloc, O., Guevara-Araiza, A. y Martínez-Chairez, G. I. (2015). La evaluación en el plan de estudios 2011 de educación básica: Enfoque por competencias. *Ra Ximhai*, 11(4), 465-474.
- Monroy, F. (2009). Planeación didáctica. En F. Monroy, G. Contreras y M. Desatnik (Coords.), *Psicología educativa* (pp. 453-486). UNAM-Iztacala.
- Moreno Lucas, F. M. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Vivat Academia*, (133), 12-25.
- Rodríguez, M. (2007). El uso del tiempo en la práctica pedagógica de las escuelas adscritas a la Alcaldía Metropolitana. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 8(2), 83-104.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Plan de Estudios 2011. Educación Básica*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Elementos de la planeación didáctica y evaluación formativa en el aula de los aprendizajes clave en el marco del Modelo Educativo 2017*. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/10_%20%20Elementos%20de%20la%20Planeaci%C2%A2n%20did%20E2%80%A0ctica%20y%20la%20evaluaci%C2%A2n%20formativa%20en%20el%20aula,%20SEP,%202017.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral#:~:text=Un%20aprendizaje%20clave%20es%20un,carencias%20dif%C3%ADciles%20de%20compensar%20en>
- Vargas Murillo, Gabino. (2017). Recursos educativos didácticos en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 58 (1), 68-74. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1652-67762017000100011&lng=es&tlng=es.
- Vergara, M. (2016) La práctica docente. Un estudio desde los significados. Universidad de Guadalajara. <file:///C:/Users/marle/Downloads/Dialnet-LaPracticaDocenteUnEstudioDesdeLosSignificados-6550779.pdf>

Capítulo 6.2

Educación a Distancia y Presencial con Grupos Reducidos. Estudio con Profesores y Estudiantes de Secundaria

Francisco Javier Sotomayor Andrade*
Víctor Aarón López Gallegos**
Paulina Guadalupe Vélez Castro***

Resumen

A fin de conocer algunos de los posibles efectos que pudo haber tenido en lo educativo la pandemia de COVID-19 y la forma en que esta tal vez resultó un factor de rezago en los alumnos de educación secundaria, se realizó el presente estudio, en el cual se recuperó la percepción de docentes y estudiantes de escuelas secundarias de la ciudad de Hermosillo, Sonora. Otro interés del estudio fue conocer la opinión de los estudiantes respecto de la educación en tiempos de pandemia y algunos elementos comparativos en torno a las clases presenciales en la modalidad de grupos reducidos. Como ruta metodológica se siguió el enfoque cualitativo y el diseño de un estudio de caso, aplicando entrevistas a cinco docentes de cinco escuelas secundarias de Hermosillo, Sonora, y encuestas a 64 estudiantes de estas mismas instituciones. Como parte de los resultados, fue posible apreciar que los alumnos prefieren la modalidad presencial a la virtual por motivos inherentes a la comprensión de los contenidos y la falta de convivencia que experimentaron en la modalidad virtual, además de sentirse motivados a la hora de tomar clases en la modalidad

* Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0009-0009-4506-4394>

** Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0009-0008-2387-0064>

*** Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo. <https://orcid.org/0009-0003-0181-5455>

de regreso a clases en grupos reducidos. Un aspecto a resaltar por parte de los docentes de secundaria es el énfasis que ponen en la falta de apoyo de los padres de familia hacia sus hijos y el hecho de que, al regresar a clases presenciales, los estudiantes no están aprovechando las actividades de recuperación que se llevan a cabo para nivelar estadios de rezago.

Palabras clave: pandemia, rezago, secundaria, matemáticas, aprendizaje.

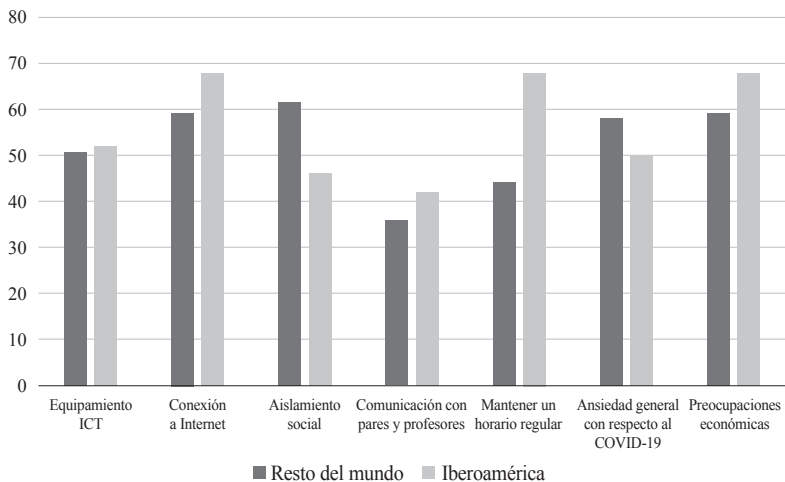
Planteamiento del Problema

Según la Organización de Naciones Unidas (ONU) (como se cita en García, 2021), los cierres de los espacios educativos y de aprendizaje provocados por el COVID-19 afectaron al 94% de la población estudiantil mundial, un problema que se acentuó en países con escasos recursos, dado que las brechas de acceso se incrementaron con motivo de la pandemia, por lo que esta crisis pudo llevar a las poblaciones más pobres a una pérdida de aprendizaje irrecuperable, empujar al abandono de muchos estudiantes o a la dificultad para reiniciar las tareas escolares futuras debido a problemas económicos generados por la crisis. Indica García que lo anterior llevó a que los gobiernos tuvieran que actuar facilitando programas nacionales de educación a distancia mediante clases básicas que después podían ser complementadas por los docentes, también en línea, desde los diferentes centros o desde sus domicilios, con lo que se buscaba que los estudiantes desde sus hogares pudieran seguir sus estudios reduciendo las posibles pérdidas curriculares. De acuerdo con el Banco Mundial (como se cita en García, 2021), las respuestas de los diferentes países fue desigual, pero se orientó hacia metodologías no presenciales.

En este contexto, una encuesta a estudiantes de educación superior durante la pandemia, según el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

(IESALC-UNESCO) (2020), permite ubicar que el impacto más inmediato de la pandemia de COVID-19 fue el cese de las actividades presenciales, lo que dejó a los estudiantes en una situación nueva y sin una idea clara de cuánto tiempo podían durar los efectos directos sobre su vida cotidiana, los costos soportados, las cargas financieras y la continuidad de sus aprendizajes. Se agrega en este estudio que no existen todavía datos disponibles acerca de cuáles son, según los estudiantes, los principales problemas a los que se enfrentan durante la pandemia, pero los datos de una encuesta sobre esta cuestión a los directores de las cátedras UNESCO en todo el mundo ofrecen una indicación de estas problemáticas, lo cual se presenta de modo gráfico en la Figura 1, lo que permite comparar las respuestas entre las cátedras iberoamericanas y las del resto del mundo.

Figura 1. Principales dificultades de los estudiantes de educación superior durante la pandemia según las cátedras UNESCO



Nota. Encuesta de la UNESCO a las cátedras UNITWIN (2020, como se cita en IESALC-UNESCO, 2020, p. 15).

Los resultados sugieren que, a escala global, las principales preocupaciones son el aislamiento social, las cuestiones financieras, la conectividad a Internet y, en general, la situación de ansiedad relacionada con la pandemia; en Iberoamérica, sin embargo, el orden de las preocupaciones es algo distinto, pues las cátedras UNESCO colocan, por encima de las demás, tres prioridades: la conectividad a Internet, las cuestiones financieras y las dificultades para mantener un horario regular que, probablemente, pueda asociarse con unas formas de enseñanza y aprendizaje, ya que desde la escuela no fomentan la autorregulación de los aprendizajes (IESALC-UNESCO, 2020).

Desde la perspectiva de Pérez Reynoso (2021), la llegada de la pandemia a nuestro país y a la mayoría de las naciones del mundo trajo consigo el agotamiento de los modelos tradicionales de atención educativa y la exigencia ineludible de innovar todo lo que implicaba atender educativamente a niñas, niños y jóvenes. Agrega que la pandemia generó un enorme y complejo laberinto a todos los sistemas educativos en el mundo, lo que se manifestó en una serie de senderos, caminos, brechas y recovecos que no habían sido explorados por el sistema educativo, ya que, pasarse de una forma de atención directa y escolarizada a otra virtual, remota y a distancia representó una bifurcación que se produjo en el laberinto del sistema.

En opinión de Pérez Reynoso (2021), la segunda bifurcación fue la capacidad real y operativa de las y los docentes para migrar a nuevas formas de atención escolar. La tercera bifurcación de este laberinto se dio al pasar de un sistema normalizado y legitimado basado en la atención escolar a otro donde las niñas y los niños debían conectarse de alguna manera con sus profesores, y donde se exigió que madres y padres de familia se involucraran en mejores formas de acompañamiento en favor de la atención escolar de sus hijas e hijos, lo que pudo constituirse en un factor crítico en localidades donde el 70% de los estudiantes tienen su origen en familias de bajos ingresos, por lo que llevar la escuela a casa pudo representar enfrentarse a limitaciones en cuanto a tecnologías y elementos de conectividad necesarias para un aprendizaje en modalidad virtual.

Según la ONU (NU, como se cita en García, 2021), en tiempos de confinamiento, en los países desarrollados la educación a distancia digital cubría entre el 80 y el 85% de la población estudiantil, mientras que en los países de ingresos bajos la cobertura de sistemas de educación virtual no llegaría al 50%. De acuerdo con la UNESCO (como se cita en García, 2021), la mitad del número total de estudiantes, unos 826 millones, que se mantuvo fuera del aula por la pandemia de COVID-19 no tenía acceso a una computadora en el hogar y el 43% (706 millones) no tenía Internet en casa en periodos escolares en que el aprendizaje a distancia se utilizó como un medio con el que se buscó garantizar la continuidad educativa en la gran mayoría de países.

Ian Rosenblum (como se cita en Villafuerte, 2020), director de The Education Trust-New York, precisa que el aspecto de acceso al uso de recursos tecnológicos representó un enorme desafío de equidad educativa, lo que podía tener consecuencias académicas y alterar la vida de estudiantes vulnerables. En la perspectiva de Tara García (como se cita en Villafuerte, 2020), desafortunadamente no son muchas las escuelas que podían ofrecer una experiencia académica virtual completa, con alumnos que contaran con el acceso a dispositivos electrónicos, profesores que estuvieran adiestrados en el diseño de lecciones en línea que fueran funcionales y una cultura basada en el aprendizaje tecnológico. Expresa Tara García que la realidad es que la mayoría de las escuelas no estaban preparadas ante un cambio que permitiera reconocer que el acceso desigual a Internet es tan sólo uno de los muchos problemas que enfrentó el sistema educativo a nivel global.

La pandemia de COVID-19 pudo provocar rezago académico en estudiantes de nivel de secundaria, siendo notorio y observable al realizar procesos de prácticas docentes que, como estudiantes normalistas de la licenciatura en Matemáticas de la Escuela Normal Superior, plantel Hermosillo, se llevaron a cabo en distintas escuelas secundarias de la ciudad de Hermosillo en el ciclo escolar 2021-2022, particularmente en la asignatura de matemáticas y en el periodo comprendido entre los meses de marzo y mayo de 2022. Uno de los motivos para efectuar el estudio fue un hallazgo generalizado a partir del cual se identificó que, al abordar la resolución de algún problema

de matemáticas, los estudiantes de secundaria no lograban llegar al resultado debido a que no tenían las bases suficientes para resolver dicha actividad, aun cuando esta fuera de un nivel bajo de dificultad, lo que podría tener su origen en un bajo dominio de habilidades matemáticas requeridas para el grado escolar que cursaban los alumnos.

Desde esta perspectiva, resultaba interesante indagar la manera en que el cambio de clases de una modalidad presencial a una a distancia como consecuencia de la pandemia de COVID-19 irrumpió en la forma tradicional en que el sistema se ha organizado, lo que llevó al uso de medios tecnológicos en lo que se denominó clases virtuales. Ante ello, es importante identificar la forma en que una circunstancia para la cual no se estaba preparado enfrentó a los docentes y al sistema escolar en su conjunto a decisiones que pudieron haber sido radicales y apresuradas. En este sentido, establecer métodos académicos distintos a los que estaba habituado el estudiante, la falta de habilitación de los profesores en el uso de uso de medios tecnológicos, los problemas de equipamiento y de acceso a Internet de parte de profesores y alumnos, así como la falta de la escuela como espacio de socialización, pudieron haber afectado el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Marco Conceptual y Metodológico

García (2021) precisa una serie de cuestiones que deben ser tenidas en cuenta en el regreso a clases presenciales, entre ellas:

- Estados de ánimo, impacto socioemocional y percepciones de los docentes, personal de administración y servicios, estudiantes y familias tras las experiencias durante el confinamiento.
- Necesidad de recuperar aprendizajes por parte de aquellos estudiantes más perjudicados por la imposibilidad de un aprendizaje presencial.
- Previsión de formación del alumnado en las necesarias competencias digitales y en la prevención de adicciones y mal uso de las tecnologías.

- Soluciones posibles para aquellos estudiantes más vulnerables que sufran en sentido negativo el impacto de las desigualdades sociales y brecha digital.
- Dificultades económicas de mayor dotación de profesorado que exige la reducción de alumnos por grupos.
- Potenciar niveles de cooperación en redes docentes, institucionales y organizacionales, públicas y privadas, que propicien la cooperación para la búsqueda de los mejores modelos, las mejores prácticas y el *software* más apropiado. (García, 2021)

En este contexto, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2021) ha señalado que el reto más frecuente en cuanto a infraestructura y equipamiento para las clases en la modalidad a distancia fue la falta de infraestructura tecnológica en los hogares, seguido de la dificultad de establecer sistemas de comunicación a distancia; después, aparecen la accesibilidad a los programas de educación a distancia por Internet y la carencia de sistemas y plataformas tecnológicas que permitan construir ambientes de aprendizaje a distancia; en último lugar se ubica la accesibilidad a los programas de educación a distancia por televisión y radio. También indica la MEJOREDU que, con relación a los procesos educativos, los desafíos centrales consisten en establecer mecanismos de comunicación con las familias, garantizar la permanencia escolar de los estudiantes, establecer relaciones docente-alumno que faciliten el aprendizaje y su retroalimentación, flexibilizar los planes y programas de estudio para adaptarse a la educación a distancia y desarrollar mecanismos de evaluación del aprendizaje a distancia.

De igual forma y conforme lo señala el IESALC-UNESCO (2020), inevitablemente la pérdida de contacto social y de las rutinas de socialización que forman parte de la experiencia cotidiana de un estudiante tendrán un costo, ya que el aislamiento, que va muy asociado al confinamiento, tendrá efecto en términos de equilibrio socioemocional, lo que dejará huella, en particular, en aquellos estudiantes con problemáticas preexistentes en este dominio.

Dadas las implicaciones que la pandemia pudo haber tenido en términos de rezagos en el conocimiento, es importante la noción de Muñoz Izquierdo (2009) al indicar que el rezago educativo es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educacional, el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario, la extraedad o el abandono prematuro de los estudios, también conocido como “deserción escolar”, por lo que el aprovechamiento insuficiente genera la extraedad a través de la repetición de cursos, lo que también puede representar un antecedente del abandono de los estudios y alimenta la exclusión.

Asimismo, es importante no perder de vista al docente como actor fundamental del proceso educativo. Roa Moreno y Vacas (como se cita en Estrada, 2013) expresan:

El perfil del docente deseable es el de un profesional capaz de analizar el contexto en el que se desarrolla su actividad y de planificarla, de dar respuesta a una sociedad cambiante y de combinar la comprensión de una enseñanza para todos, en las etapas de la educación obligatoria, con las diferencias individuales, de modo que se superen las desigualdades, pero se fomente al mismo tiempo la diversidad latente en los sujetos. (p. 4)

Desde esta perspectiva, se puede añadir que el rol del docente va más allá de impartir un tema determinado, sino que debe centrarse en el desarrollo del alumno e implementar estrategias para que alcance un aprendizaje significativo. En este sentido, el objetivo de la presente investigación fue identificar, a partir de la percepción de docentes y estudiantes, la forma en que se aprecian cambios en el aprendizaje en una educación en tiempos de pandemia y en el regreso a clases en la modalidad de atención a grupos reducidos.

Respecto a la metodología, el estudio se realizó siguiendo una metodología cualitativa. Hernández et al. (2014) indican que “el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vistas, interpretaciones

y significados” (p. 358). En la perspectiva de los autores, en la aproximación cualitativa hay una variedad de concepciones o marcos de interpretación que guardan como común denominador que todo individuo, grupo o sistema social tiene una manera de ver el mundo y entender situaciones y eventos, y mediante la investigación debemos tratar de comprenderla en su contexto.

Como parte de la perspectiva cualitativa, el estudio siguió el diseño de un estudio de caso debido al interés de centrar el análisis de dos tópicos vinculados con la práctica educativa en el nivel de secundaria, siendo la variación con que esta se examina la de una educación a distancia, y una presencial, pero con grupos reducidos. Hamel (1992, como se cita en Arzaluz, 2005) indica que una de las características del estudio de caso es que puede involucrar el análisis de uno o más casos particulares y el examen a fondo del caso en cuestión.

El muestreo fue no probabilístico o muestreo dirigido, ya que, como indican Hernández et al. (2014), este muestreo para el enfoque cualitativo, al no intentar generalizar los resultados, permite lograr los casos que interesan al investigador y que llegan a ofrecer riqueza para la recolección y el análisis. En este sentido, se entrevistó a cinco docentes adscritos por igual a cinco escuelas secundarias de la ciudad de Hermosillo, y en el caso de los estudiantes se aplicó una encuesta a 64 alumnos que asistían presencialmente a estas mismas escuelas en la modalidad de “burbujas” o grupos reducidos. Para la realización de las entrevistas se elaboró un guion de entrevista estructurada con nueve preguntas abiertas, en tanto que el diseño de la encuesta para los estudiantes contempló diez ítems con escalamiento Likert, dos preguntas con respuesta dicotómica y cinco preguntas abiertas. El levantamiento de los datos se llevó a cabo durante las jornadas de práctica docente de estudiantes normalistas de la licenciatura en Matemáticas que son autores de este estudio, esto durante los meses de marzo y mayo de 2022.

Resultados y Discusión

A continuación se presentan los resultados obtenidos a partir de la realización de entrevistas y la aplicación de encuestas a estudiantes.

La primera pregunta formulada a los docentes participantes en el estudio estuvo vinculada con cambios en el aprendizaje que pudieron notar en sus alumnos, producto de la pandemia. Con base en su respuesta, se pudo identificar que el rezago y la falta de conocimientos tienen su origen en factores como la falta de interés por parte del alumno, el no cumplir con las actividades asignadas y problemas de conectividad.

Si bien el padre de familia o tutor es parte de la responsabilidad en la educación del estudiante, también lo es la aportación del alumno y su interés manifiesto en sus estudios, por lo que es posible ubicar la posibilidad de una pérdida en el rol del alumno, o la modificación de este rol, ante las implicaciones que la pandemia indujo. (docente 3)

Asimismo, manifestaron:

Con el regreso a la escuela en la modalidad de atención a grupos reducidos, no se están aprovechando las oportunidades que se le presentan a los estudiantes, como es la regularización de temas, los cuales se están viendo conforme al nivel educativo que están cursando y en los temas que se identifican con mayor rezago. (docente 1)

Como parte de las características que los docentes identifican en sus alumnos en relación con la pandemia, hicieron hincapié principalmente en “la pérdida de interés y la apatía, así como menor capacidad de atención hacia su aprendizaje” (docente 5). Además, indican que “al regresar a la modalidad presencial los alumnos están priorizando su necesidad de platicar y socializar, en relación con su aprendizaje” (docente 2). Respecto del regreso a las clases presenciales, indicaron que “en cierto grado, las clases presenciales han favorecido la convivencia y la entrega de trabajos, ya que esta modalidad representa mayor facilidad en los alumnos para poner atención y trabajar en las áreas en las que se presenta rezago” (docente 4).

Al cuestionar a los docentes respecto a la forma en que los padres de familia se involucraron en la educación de sus hijos, consideraron que “en la mayoría de los casos ambos padres trabajan, lo que dificultaba el apoyo académico hacia sus hijos, aparte de problemas respecto del acceso a la tecnología” (docente 5). También observaron:

Al volver a una educación presencial, algunos padres no llevan a sus hijos a la escuela, no se acercan al docente para ver su situación académica, aunque estos sean citados de forma previa. Estos son casos que se siguen presentando, pero también está la situación de padres que sí han apoyado a sus hijos, los llevan a la escuela y se mantienen atentos a su desarrollo. (docente 2)

Al sistematizar las respuestas de los docentes, es posible afirmar que en su opinión la participación o colaboración de los padres de familia en el aprendizaje de los alumnos no es de mucho compromiso, ya que tan solo poco más de la mitad suele tomarse el tiempo para verificar el aprendizaje de sus hijos. Respecto a las acciones colegiadas para el diseño de estrategias vinculadas al apoyo a estudiantes con bajo aprovechamiento y en riesgo de deserción, los docentes coincidieron en que este es un tema recurrente en la realización de los consejos técnicos escolares (CTE) y en el seno de estas reuniones es que se analizan y deciden distintas estrategias, así como también los casos de alumnos que se encuentran en riesgo de reprobación y/o deserción. Asimismo, se indicó el caso de escuelas que cuentan con unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), lo que permite centrarse en estudiantes con problemas más fuertes en cuanto a estos factores de riesgo.

Al preguntar a los docentes respecto a la forma en que se gestionan los niveles de rezago, indicaron que incorporan diversas estrategias para que el alumno pueda continuar con su aprendizaje. Una de ellas es la de analizar de forma recurrente este tema en las reuniones del Consejo Técnico Escolar y en las cuales participa, aparte de los docentes, personal de las distintas áreas de apoyo, incluyendo, cuando ello es posible, personal de la USAER. En ellas se trata de identificar

a los estudiantes de mayor riesgo de reprobación y deserción, y se da seguimiento de su situación académica por conducto del propio alumno y de sus padres, informándoles de las materias que tienen reprobadas y de estrategias de recuperación, entre las cuales se incluyen tareas extras, exámenes, actividades de reforzamiento, etcétera.

En cuanto a las respuestas de los 64 estudiantes que participaron en el llenado de una encuesta, una de las aseveraciones que consideraron opciones de respuesta con escalas de Likert tuvo relación con su grado de acuerdo respecto al tiempo asignado a las clases virtuales que tomaron a través de distintos medios virtuales. En su mayoría (70%), los alumnos manifestaron su grado de acuerdo en que el tiempo asignado para las clases fue adecuado, el 13% mantuvo una posición neutra al respecto y 17% se mostró en desacuerdo con la aseveración.

Otra de las perspectivas que se les planteó a los alumnos fue si consideraban que las clases en línea representaban una mejor opción para aprender respecto de las clases presenciales. La mayoría (83%) se manifestó en desacuerdo con esta perspectiva, por lo que preferían las clases presenciales a las virtuales, en tanto que el 17% se mantuvo a favor de las clases en línea. Esta pregunta consideró como opción que indicaran el motivo, de manera que al sistematizar las respuestas de quienes contestaron se tuvo entre los motivos que se indicaron principalmente el de los distractores en las clases virtuales, la falta de comunicación con el docente y entre ellos mismos, problemas de conectividad con la red de Internet. En su apreciación, estos elementos dificultaban su aprendizaje en las clases en línea.

Otro aspecto que se incluyó fue cuestionar a los alumnos respecto a los recursos con que contaban en casa (computadora, tableta, teléfono, acceso a Internet) y que son necesarios para las clases en línea. Esta pregunta se planteó con una opción de respuesta dicotómica y se agregó un espacio para si era su deseo expresar algún comentario personal. La mayoría (81%) indicó que sí tenían los recursos necesarios para tomar las clases de manera virtual; sin embargo, una minoría (19%) manifestó que no disponía de estos recursos e incluso señalaron situaciones personales que les impedían tomar las clases.

De igual forma, se recibieron comentarios por parte de estudiantes que incluso respondieron de forma afirmativa a la pregunta en cuanto a dificultades que manifestaron para el acceso a las clases, como el hecho de compartir recursos con hermanas o hermanos, o de limitaciones en cuanto al tiempo en que se les permitía acceder a dispositivos como teléfono celular al ser esta propiedad de su padre o madre.

Una interrogante más se planteó en formato abierto y se solicitó a los estudiantes que indicaran cambios emocionales que pudieron haber experimentado ante el regreso a clases. La mayoría (84%) respondió con señalamientos en los que indicaron que eran más felices, tienen más amigos, conviven más, hay menos estrés por las tareas y aprenden mejor, pero también se tuvo la situación en la que una minoría (16%) manifestó sentirse más cansados, con sueño y enojo.

De igual forma, al indagar su punto de acuerdo respecto a si sentían que con el regreso a clases su desempeño había mejorado en el ámbito matemático y que la modalidad presencial es más provechosa que la modalidad virtual, se tuvo que en su mayoría (73%) los estudiantes se mostraron de acuerdo con este aspecto, el 16% se mostró indeciso al respecto y el 11% indicó estar en desacuerdo con ello.

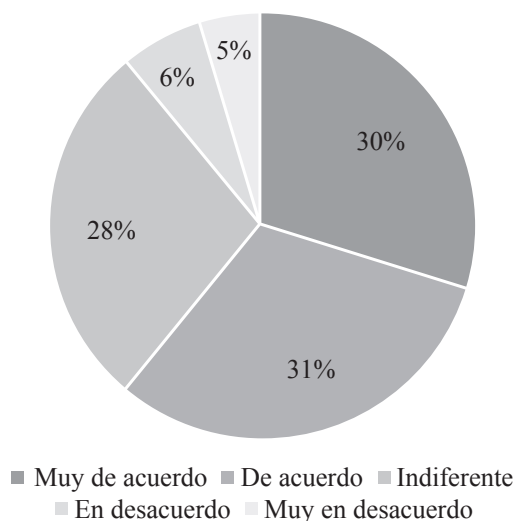
Al cuestionar a los estudiantes en una pregunta con formato abierto aspectos que se podrían incluir en las clases de matemáticas para aprender de mejor manera un tema al estar en la escuela de forma presencial, las propuestas que hicieron fueron en el sentido de que tuvieran la posibilidad de asesorías individuales o de recibir una explicación un poco más detallada, ya que de forma grupal se les dificulta un poco la comprensión. También indicaron que les gustaría que la clase fuera un poco más dinámica, incluyendo elementos asociados a los juegos, lo que en su percepción haría más atractiva y esto llevaría a un mejor aprendizaje.

Otra de las interrogantes que también se realizó en formato abierto tuvo relación con la convivencia en el salón de clases en la modalidad presencial con grupos reducidos, a lo que los estudiantes comentaron que la convivencia en el salón era sana, y que, al existir un contacto más directo, tienen mayor facilidad para relacionarse con sus compañeros. También indicaron diversos aspectos que están vinculados con

la convivencia, lo que lleva a inferir que los estudiantes disfrutaban más de una modalidad presencial en comparación con las clases en línea.

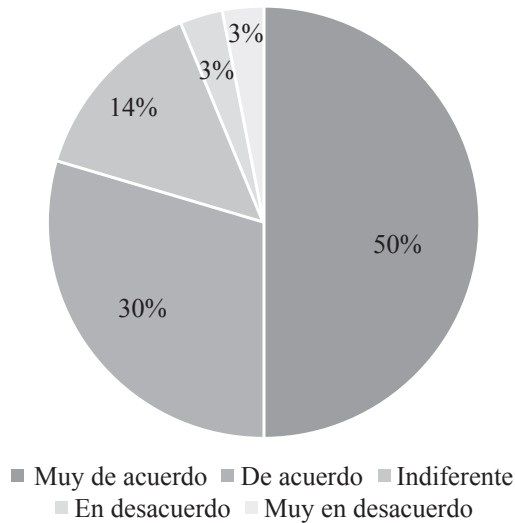
En otro de los cuestionamientos se les planteó como aseveración si se sentían más motivados ante el regreso a clases en la modalidad presencial. Sus respuestas se presentan gráficamente en la Figura 2, en la cual puede apreciarse que poco más de la mitad de los alumnos (61%) indicaron su punto de acuerdo con estar motivados al tomar la clase de nuevo en modalidad presencial. El resto se mostró indiferente (28%) o en desacuerdo con esta postura (11%), lo que puede representar la dificultad por la que pudieron estar pasando para adaptarse de nuevo al regreso de clases presenciales.

Figura 2. Motivación del estudiante ante el regreso a clases en modalidad presencial



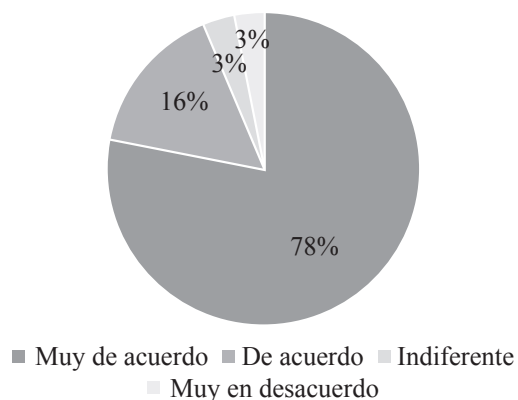
Otra de las aseveraciones que se formuló a los estudiantes fue en el sentido de si las actividades que implementa el docente en clase les han ayudado a obtener los aprendizajes esperados. Como se aprecia gráficamente en la Figura 3, la mayoría de los estudiantes (80%) estuvieron de acuerdo en que las actividades del docente les favorecen para alcanzar los aprendizajes, pero el porcentaje que se mostró indiferente o en desacuerdo con esta postura fue el restante 20%.

Figura 3. Actividades que implementa el docente en clase, para el apoyo del aprendizaje de los alumnos



Otro de los cuestionamientos a los estudiantes fue la aseveración de si les resultaba más fácil comprender los ejercicios matemáticos en el salón de clases que hacerlos en casa, como sucedía en la educación en línea. De acuerdo con los datos gráficos que se presentan en la Figura 4, los alumnos consideraron que comprenden y aprenden de mejor manera los temas de forma presencial (94%) y tan solo el 6% se expresó en contra de esta afirmación.

Figura 4. Comprensión de los temas en clase presencial en comparación con las clases en línea



Otra de las preguntas tuvo relación con las dificultades que los estudiantes pudieron estar experimentando en su aprendizaje. En particular el cuestionamiento estuvo vinculado con su punto de vista en cuanto a si se les facilitaba resolver los ejercicios en el salón de clases en comparación con el tiempo que duraron con clases en línea.

Al indagar con los estudiantes si no haber estado de forma presencial les había generado dificultades para aprender nuevos temas matemáticos, la mayoría estuvo de acuerdo con ello (77%), el 8% se manifestó indiferente con esta postura y el 15% estuvo en desacuerdo. Lo anterior puede implicar que existe un reconocimiento por parte de la mayoría de los alumnos de que, en relación con su aprendizaje, les afectó la modalidad de clases de forma no presencial (véase la Figura 5).

Asimismo, se pidió a los estudiantes su punto de vista respecto a la aseveración de que si el espacio de estudio que utilizaban en su hogar para las clases a distancia tenía las condiciones de ser cómodo y silencioso, lo cual podría favorecer el aprendizaje. Las respuestas se presentan de forma gráfica en la Figura 6: el 65% de los estudiantes estuvo de acuerdo con esta aseveración, el 19% se mostró indiferente y el 16% indicó estar en desacuerdo con ello (véase la Figura 6).

Figura 5. Dificultades generadas debido a la modalidad virtual con base en el aprendizaje de nuevos temas matemáticos

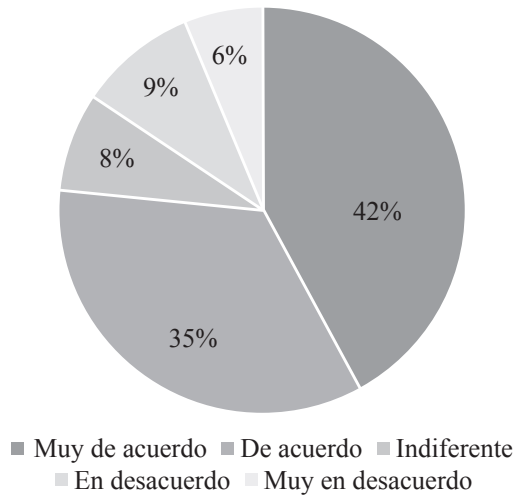
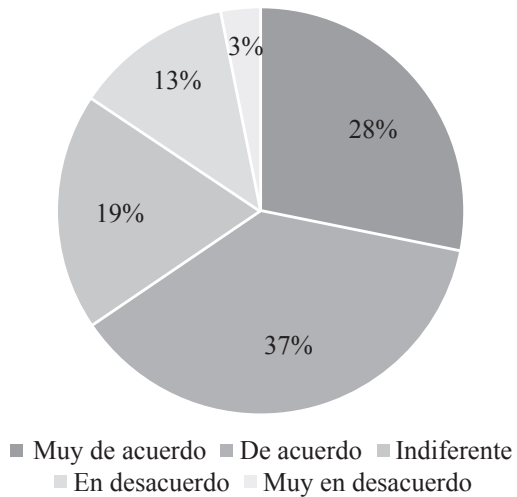
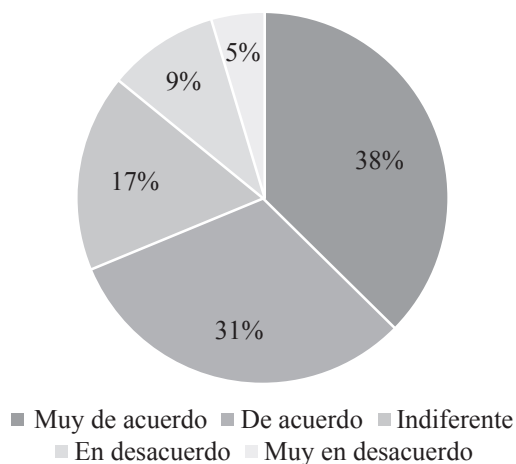


Figura 6. Comodidad del espacio de estudio durante el aprendizaje virtual



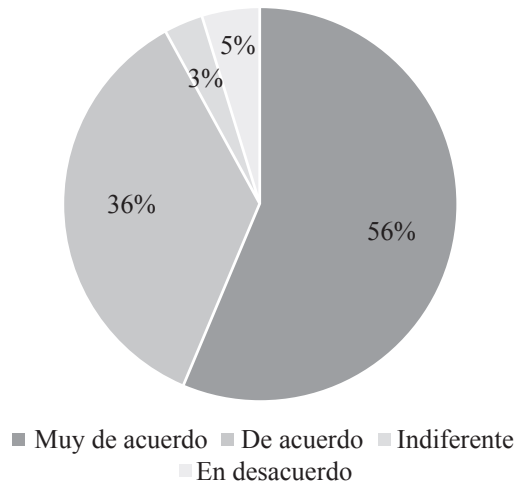
También se preguntó a los alumnos si estaban de acuerdo o en desacuerdo con haber experimentado dificultades para concentrarse en clase durante la modalidad virtual. Conforme a los resultados, que se aprecian en la Figura 7, el 69% de los estudiantes manifestó estar de acuerdo con esta aseveración, el 17% mantuvo una perspectiva indiferente ante ello y el 14% indicó estar en desacuerdo. Con base en este resultado, es posible advertir que los alumnos tuvieron dificultades al trabajar de manera virtual, lo que en cierto sentido pudo haber incidido en su proceso de aprendizaje.

Figura 7. Dificultades para concentrarse en la modalidad virtual



Otro aspecto que se consideró importante indagar con los estudiantes en forma de aseveración fue si sentían apoyo de su profesora o profesor de matemáticas al realizar actividades en el aula ante el regreso a las clases presenciales (modalidad de grupos reducidos o burbujas). Los resultados se muestran gráficamente en la Figura 8: un porcentaje alto de estudiantes (92%) se mostró de acuerdo con la aseveración y el 8% se manifestó en desacuerdo con ello.

Figura 8. Apoyo que recibes de tu profesor o profesora de matemáticas al realizar alguna actividad dentro del aula

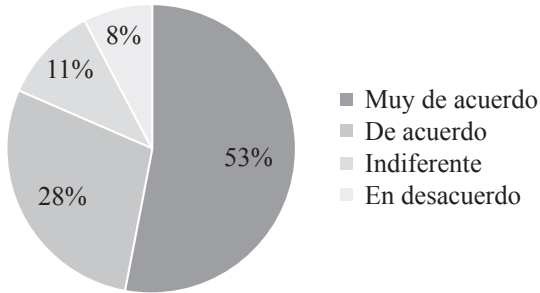


El apoyo del profesor y la confianza que puede proporcionar a sus estudiantes es importante, ya que favorece recuperar niveles de rezago que pueden estar presentes en los grupos, dado el tiempo tan prolongado en que los alumnos estuvieron tomando clases en línea.

Otra de las preguntas que se formuló a los estudiantes en forma de aseveración y con el uso de escalamiento Likert fue en el sentido de explorar aspectos emocionales, lo que tuvo relación con las condiciones en que los alumnos se podían sentir ante el regreso a clases presenciales (en modalidad de burbuja o grupos reducidos) después de un largo periodo de tomar clases a distancia. Particularmente la aseveración fue: ¿Te sentiste en buenas condiciones ante el regreso a clases después de la pandemia?

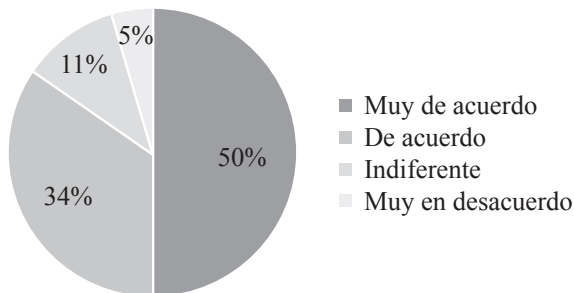
Los resultados a esta pregunta se muestran gráficamente en la Figura 9, en la que el porcentaje de alumnos que se identificó con esta circunstancia fue alto con el 81%, en tanto que el 11% se mostró indiferente y el 8% se manifestó en desacuerdo con el hecho de sentirse en buenas condiciones.

Figura 9. Percepción de los estudiantes de sentirse bien ante el regreso a clases después de la pandemia



Finalmente, la última de las cuestiones que se le formuló a los estudiantes fue si podrían sentir que los ejercicios matemáticos que tenían que resolver en el aula de clases les podrían resultar más fáciles en comparación con cómo les resultaba resolverlos en las clases en línea. Los resultados a esta pregunta se observan en la gráfica de la Figura 10, en la que es posible apreciar que un alto porcentaje de estudiantes (84%) indicó poder resolver los ejercicios matemáticos de mejor manera en la modalidad presencial en comparación con las clases a distancia. De igual forma, el 11% se mostró indiferente con ello y el 5% en desacuerdo.

Figura 10. Facilidad en el estudiante ante la resolución de ejercicios en el aula de clases



Como se ha señalado en otros resultados en este mismo estudio, esta perspectiva puede favorecer eliminar rezagos o conocimientos que no dominan los estudiantes y que son necesarios para el análisis de otros contenidos matemáticos de mayor nivel de complejidad.

Distintos aspectos generados por la suspensión de clases por el COVID-19 pudieron tener incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. En la percepción de los docentes, estos factores tuvieron relación con la falta de interés por parte de los estudiantes, el incumplimiento de las actividades asignadas, así como problemas de conectividad y de acceso a equipos tecnológicos. En vista de lo anterior, sería necesario realizar otros procesos de investigación para determinar el peso que estos factores pudieron haber tenido en el aprendizaje, ya sea en su conjunto o separando cada uno de ellos. De igual forma, los docentes expresaron que en el regreso a clases los estudiantes no estaban aprovechando opciones que se les ofrecían para su regularización, lo que podría ser preocupante y más si mantienen la creencia de que la flexibilidad en la evaluación que se dio durante la suspensión de clases presenciales va a continuar; más cuando pueden existir rezagos importantes que se conviertan en un obstáculo para la comprensión de los contenidos matemáticos y de cualquier asignatura en general.

En la percepción de los estudiantes se ubica su preferencia por las clases presenciales en comparación con las clases virtuales, lo que se puede interpretar como un reconocimiento de los beneficios que tiene la presencialidad para su aprendizaje al indicar que su desempeño ha mejorado, comprenden de mejor manera los temas de forma presencial y aprecian la convivencia y la reducción del estrés por las tareas. Pero es de llamar la atención que una minoría indicó sentirse cansada, con sueño y enojo, pero lamentablemente la encuesta no inquirió una respuesta a profundidad del origen de estos sentimientos que pueden considerarse negativos. Esta perspectiva también puede ser consistente con el hecho de que el 19% de los estudiantes manifestó una postura indiferente y en desacuerdo con la circunstancia de sentirse bien en el regreso a clases. También es posible identificar un reconocimiento de cierto nivel de rezago que pueden tener al plantear los estudiantes la necesidad de contar con asesorías individualizadas.

Otro de los aspectos que llama la atención y que de cierta manera pudiera considerarse un resultado esperado es el porcentaje de estudiantes (35%) que no indicó su punto de acuerdo respecto a que en casa contaban con un espacio cómodo y silencioso para las clases en línea, lo que en cierto sentido puede tener relación con el reconocimiento de un 31% que, de igual forma, no manifestó una posición de estar de acuerdo respecto a la posibilidad de poderse concentrar durante las clases en línea.

Como lo reconoce la MEJOREDU (2021), lograr que el estudiantado adquiera los aprendizajes necesarios para la vida es una de las finalidades del proceso educativo y si bien las estrategias y acciones implementadas por los estados y la federación han permitido lograr que la mayor parte tenga oportunidad de continuar sus estudios, aún queda como duda razonable el que no siempre y no todos los estudiantes adquirieron los aprendizajes esperados. En evidencias recolectadas por docentes participantes en un estudio de la MEJOREDU, algunos de ellos señalaron que sus estudiantes sí adquirieron los aprendizajes mínimos necesarios; sin embargo, ello representa a una pequeña parte del país.

De igual forma, como lo ha escrito Ojeda (2022), según reconoció el titular de la Secretaría de Educación y Cultura (SEC), Aarón Grageda Bustamante, en la edición del periódico *El Imparcial* de fecha 3 de septiembre de 2022, en Sonora la deserción escolar es de entre 30 000 y 35 000 alumnos en los niveles de primaria y secundaria, contabilizando un promedio de doce alumnos por escuela que no regresaron a clases en el actual ciclo escolar (ciclo 2022-2023) tras abandonar sus estudios en el confinamiento.

Estos elementos son tan solo dos indicadores que pudieron haber tenido un grado de influencia en la educación ante la situación que se ha vivido por la pandemia del coronavirus. En vista de ello, es necesario realizar estudios de mayor profundidad para conocer de forma más detallada y precisa los posibles niveles de rezago de los estudiantes, ya que durante las clases en línea se dieron facilidades mediante acuerdos de evaluación en los que se indicaba evitar la reprobación y con ello la posible deserción escolar.

En esta línea también se manifiesta la MEJOREDU (2021) al enfatizar la necesidad de realizar un proceso de valoración de los aprendizajes que dé cuenta del grado de avance obtenido durante el periodo de la contingencia sanitaria. Señala la MEJOREDU que conviene añadir la necesidad de reforzamiento pedagógico y procesos de nivelación académica a partir de un diagnóstico sensible y diferenciado que exprese con exactitud la situación de conocimiento en la que se encuentra cada grupo poblacional. Este contexto impone por igual a las escuelas normales el imperativo de reconocer nuevas necesidades formativas y las exigencias que la realidad del rezago puede plantear a las y los docentes (MEJOREDU, 2021).

De igual forma, es importante resaltar que aun cuando el porcentaje de estudiantes que aseveró sentirse bien ante el regreso a clases fue alto (81%), como se muestra en la Figura 8, hay un porcentaje (19%, casi dos de cada diez) que no estuvo de acuerdo con la aseveración o se manifestó indeciso al respecto. Lo anterior precisa tener en cuenta elementos de la educación emocional, ya que, como lo han externado Bisquerra y Pérez (2012), esta corresponde a un proceso continuo y permanente que debe estar presente desde las primeras etapas del desarrollo, durante todo el proceso escolar y a lo largo de la vida adulta, por lo que adopta un enfoque del ciclo vital que se prolonga durante toda la existencia. En opinión de Bisquerra y Pérez, las competencias emocionales deben entenderse como un tipo de competencias básicas para la vida, esenciales para el desarrollo integral de la personalidad y constituyen un complemento indispensable del desarrollo cognitivo sobre el cual se ha centrado la educación, ya que la educación emocional se propone optimizar el desarrollo humano, es decir, el desarrollo integral de la persona. Sin embargo, se ha observado que las competencias emocionales son, probablemente, de las más difíciles de adquirir, por lo que se necesita formación, tanto de las familias como del profesorado. Por ello, la formación en competencias emocionales es el primer paso para su puesta en práctica.

En esta línea también se expresa la MEJOREDU (2021) al referirse a los estudios desarrollados por esta instancia en torno a la pandemia, en los que se establece la necesidad de fortalecer el apoyo

socioemocional, que desde la perspectiva de este organismo es indispensable no solo para los estudiantes, sino también para los docentes y todos los actores de la comunidad escolar ante los cambios bruscos que demandan una alta resiliencia, por lo que el acompañamiento y apoyo es necesario en todas las figuras que conforman el sistema.

Los niveles de rezago que pudieron haberse generado durante el tiempo en que las clases se llevaron a cabo en línea y ante distintas circunstancias que en el desarrollo de este y de otros trabajos se da cuenta, enfrentan al docente de la educación básica con otro requerimiento que también se volvió urgente, como es la aplicación de una nueva propuesta curricular conocida como la “Nueva Escuela Mexicana”. Debido a los cambios paradigmáticos que esta propuesta implica, actualmente los docentes se encuentran en procesos que suelen estar acompañados de incertidumbre, lo que ha llevado a que los niveles de rezago que se pudieron haber generado por la suspensión de una educación presencial y que pueden manifestar segmentos de estudiantes en distintos niveles educativos, parecería que se disputan un lugar en la prioridad de los docentes y de las propias instituciones escolares para su atención.

Referencias

- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *región y sociedad*, 17(32), 107-144.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, (16), 1-12.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOR-REDU) (2021). *La gestión local de la educación en el marco de la pandemia por covid-19. Estrategias y acciones de apoyo a la educación realizadas por autoridades educativas y comunidades escolares en las entidades federativas*. Cuadernos de investigación educativa.
- Estrada, L. (2013). *El desempeño docente*. Universidad de Carabobo.

- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: Preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw Hill.
- Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (IESALC-UNESCO) (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: La experiencia de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 10-27.
- Ojeda, Y. (3 de septiembre de 2022). Van SEP y SEC por niños que no regresaron a la escuela, en Sonora hay entre 30 y 35 mil. *El Imparcial*.
- Pérez Reynoso, M. A. (2021). *Los grandes laberintos de la educación en tiempos de pandemia*. Educación Futura.
- Villafuerte, P. (2020). *Educación en tiempos de pandemia: COVID-19 y equidad en el aprendizaje*. Tecnológico de Monterrey. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>

**ÁREA TEMÁTICA
EVALUACIÓN
EDUCATIVA**

**Apartado 7
Medición y Evaluación
del Aprendizaje**

Capítulo 7.1

Evaluar para Aprender.

Retos y Desafíos de la Evaluación

en las Escuelas Normales de Sonora

José Manuel González Valenzuela*
Misael Enríquez Félix**
Samuel Alejandro Portillo Peñuelas***

Resumen

Las escuelas normales, formadoras de docentes por excelencia y tradición en México, a lo largo de los años han ido transformando no solo su estructura física, sino también las formas en las que desarrollan los aprendizajes a través de currículos más adaptados a la realidad social, académica y cultural de nuestro país. Desde la fundación de la primera escuela para maestros, a principios del siglo pasado, hasta las instituciones formadoras de docentes con las que contamos en la actualidad, los cambios han sido numerosos en lo que concierne a los paradigmas y teorías educativas que se han impulsado para el desarrollo de los contenidos. Sin embargo y pese a esos cambios, muchos de los docentes que imparten cátedra en las escuelas normales siguen utilizando conceptualizaciones, formas de trabajo y evaluación más orientadas a los enfoques tradicionales de enseñanza. En diez años se han desarrollado y actualizado los programas educativos de las normales, más que en los últimos treinta años. Los resultados presentados en este artículo son producto de la investigación

* Escuela Normal Superior, plantel Navojoa. <https://orcid.org/0000-0002-4677-2837>

** Escuela Normal Superior, plantel Navojoa. <https://orcid.org/0009-0003-0331-9172>

*** Escuela Normal Superior, plantel Navojoa. <https://orcid.org/0000-0002-1521-6619>

cuantitativa con alcance descriptivo, con una muestra poblacional de 35 docentes de las escuelas normales del sur del estado de Sonora.

Palabras clave: evaluación, formación de docentes, capacitación, reformas educativas, escuelas normales.

Planteamiento del Problema

No es para nada un secreto que, para mejorar la calidad de cualquier proceso, siempre es necesario evaluar. Pero en la práctica la evaluación se ha vuelto desde su más natural forma tradicional en un elemento que, lejos de ayudar a mejorar, desorienta y muchas veces hasta obstaculiza dicha mejora. En su definición más superflua, evaluar es “medir” y medir no ayuda si no tenemos un objetivo claro, no nos sirve dicha medición.

El interés por la calidad de la educación ha crecido recientemente como una meta a lograr por los sistemas educativos a nivel mundial. El tema está en boca de los políticos, autoridades educativas, periodistas, profesores, educadoras, familias y distintos sectores de la sociedad y genera un intenso debate debido a que el concepto de calidad educativa es inherentemente un concepto polisémico y ambiguo; calidad educativa significa cosas distintas según los diferentes observadores y grupos de interés; depende del contexto y el momento histórico.

Lema Labadie (2007) consigna que cuando se hace referencia a calidad también se alude a la evaluación. Asimismo, menciona que no existe criterio de calidad que sea medido en función de ciertos tipos de evaluaciones. Por su parte, Marchesi (1998, p. 37) menciona que el término de calidad educativa se asocia al concepto de reconocimiento, de valor y de la excelencia, motivo por el cual en todas las utopías contemporáneas el objetivo de la calidad se presenta como un aspecto relevante, necesario y urgente de incluir.

Según Alejandro Tiana Ferrer (1999), la polisemia, la indefinición y la ambigüedad son rasgos que caracterizan el término calidad cuando se aplica en la educación. Dichas características son la causa de la paradoja que existe sobre el acuerdo en general y el desacuerdo en el detalle que se aprecia cuando se aborda el tema.

En América Latina se ha pasado de la preocupación por la cobertura y extensión del sistema educativo a la preocupación por la calidad debido a: (a) la insistente afirmación de que el sistema educativo no logra transmitir los conocimientos y destrezas que son necesarios para el mundo actual; (b) a que hay una falta de pertinencia y de actualización en los contenidos; (c) a que las cifras muestran que los estudiantes logran escasos conocimientos en áreas tales como matemáticas, ciencias o lenguaje (Bello, 1999). Lo mismo sucede en las escuelas normales del país, donde el objetivo de diagnosticar la situación actual de la formación de docentes se ha cumplido con el despliegue de las evaluaciones, y ahora los esfuerzos y estrategias se han centrado en mejorar los resultados obtenidos en los exámenes y, por ende, en la preparación de los alumnos de las escuelas normales.

Las políticas de evaluación en el sistema educativo mexicano son relativamente recientes, no tienen más de cuatro décadas. La sistematización de los esfuerzos, la mejora de su calidad y la difusión de los resultados son rasgos que solo en la última década se han afianzado, según se menciona en el Informe para la Reunión Ministerial del Grupo E-9 (Banegas y Blanco, 2006).

En el quehacer educativo en cualquier nivel, la evaluación se ha vuelto sinónimo de fiscalizar procesos y personas, de evidenciar cuando algo no está funcionando, siempre con esas connotaciones antagónicas, y muy pocas veces se ve como un proceso de mejora que ayude a identificar las áreas de oportunidad y deje claras las rutas a seguir para alcanzar la excelencia educativa.

En nuestro país se ha avanzado significativamente en la cobertura educativa, con más escuelas y docentes para el desarrollo de los programas, lo que ha ayudado a disminuir el analfabetismo y aumentado el nivel de escolaridad de la población. Sin embargo, todo esto se ha logrado sin un avance sustancial en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, como lo demuestran las evaluaciones nacionales (PLANEA) e internacionales (PISA).

Si deseamos mejorar la calidad de los aprendizajes de nuestros estudiantes, no debemos seguir haciendo lo que hasta este momento nos ha llevado al fracaso evidente, como denotan los resultados de

los parámetros evaluativos y, sobre todo, el cambio sustancial radica en el uso que le damos a los resultados de la evaluación. En muchos casos no están ayudando a solucionar el problema; por el contrario, pareciera que se hace para evidenciar que los docentes no hacen bien su trabajo y que el sistema educativo se colapsa, como una mera lucha de poderes políticos y no como un verdadero reto académico.

Ahora bien, en los párrafos anteriores se menciona la evaluación como parte de un proceso sustantivo para vislumbrar cómo está funcionando el sistema educativo de manera global; sin embargo, debemos centrar también la atención en lo que se hace dentro de las aulas, que es donde se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Los objetivos del presente estudio, son los siguientes:

- Describir la forma en la que los docentes de las escuelas normales del sur del estado de Sonora evalúan a sus alumnos.
- Identificar los instrumentos que más utilizan los docentes para evaluar a los alumnos en procesos de formación.

Marco Teórico Conceptual

La evaluación es un fenómeno educativo que condiciona todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dicho fenómeno posee dimensiones éticas, sociales y políticas. En su accionar está inmersa la ética como principal elemento porque siempre se debe cuestionar a quién beneficia y a quién perjudica, qué valores promueve y cuáles destruye. La evaluación posee muchas finalidades, pero la más importante es sin duda la de utilizarla como un elemento esencial para obtener, sintetizar e interpretar información a fin de facilitar la toma de decisiones (Santos Guerra, 2014).

Propósitos de la Evaluación

Según Peter W. Airasian (2002), los docentes evalúan para muchos fines, pero algunos de ellos tienen tendencias muy marcadas

hacia el aula tradicional y, por ende, el conductismo. Con los nuevos modelos educativos, otras se han ido transformando y se logra visualizar en ellas un enfoque más constructivista. Enseguida algunos de los fines que se pueden observar en el aula.

Establecimiento del Equilibrio en el Aula. Uno de los propósitos de la evaluación tiene que ver con crear y conservar el equilibrio social dentro del aula. El espacio áulico es un entramado complejo donde se interactúa de muchas maneras. Para que estos espacios sean verdaderamente positivos, debe haber orden, disciplina y cooperación. Esta función de la evaluación está vinculada a la idea de que para aprender de manera eficiente se requiere cierto orden.

Planeación y Conducción de la Enseñanza. Para planificar las clases y conducir el proceso de enseñanza, es muy necesario evaluar y tomar decisiones constantemente. El docente debe saber en qué momento es necesario evaluar sus propias actividades, para que estas sean el incentivo para volver a la planificación y hacer los cambios que se considere necesario. Si la evaluación dice que los estudiantes no están comprendiendo el tema, entonces es necesario revisar el proceso de planificación de las actividades.

Asignación de Lugares de los Alumnos. Por lo regular el docente toma muchas decisiones relacionadas con la asignación de los lugares de sus estudiantes; los evalúa con fines de asignación, para dividir en grupos y/o equipos para el desarrollo de ciertas actividades, tanto dentro como fuera del aula. Tener bien claro el nivel de desempeño de cada estudiante le facilita al docente determinar en qué lugar debe ir cada uno de los alumnos.

Ofrecimiento de Retroalimentación y de Incentivos. Otro objetivo de la evaluación consiste en brindar retroalimentación e incentivar a los estudiantes. De esta manera, se elogia al que hace bien su trabajo y se retroalimenta al que puede mejorar más. A este fin de la evaluación se le conoce como evaluación formativa, es decir, es

el nombre que se le da a la retroalimentación en educación; permite modificar y mejorar el aprendizaje. Es necesario evaluar constantemente el aprendizaje y la conducta de los educandos para que sea más efectiva.

Diagnóstico de los Problemas de los Estudiantes. Uno de los fines más conocidos, pero no por ello más utilizado de la evaluación, es la posibilidad que tiene de identificar cuando existe un problema de aprendizaje, emocional y/o social en el ámbito del salón de clases. Una vez que el docente detecta el problema, tiene que diseñar estrategias para resolverlo y si es necesario buscar orientación de otros docentes, inclusive especialistas en el tipo de problema en cuestión. Muchos docentes tienen bien claros los problemas de sus estudiantes, pero no les dan la importancia debida y eso es una falta de ética profesional y de responsabilidad académica. Este debiera ser uno de los objetivos más importantes de la evaluación y al que le den seguimiento puntual tanto los docentes como los directivos y padres de familia.

Juicio y Calificación del Aprendizaje y del Avance Académico. El fin más utilizado para la evaluación en sí mismo es el más tradicional: brindar una calificación, es decir, establecer un juicio evaluativo orientado al desempeño de un estudiante. Consideramos la evaluación como sinónimo de medir, de estandarizar, pero pocas veces la vemos como un elemento de retroalimentación o de reaprender.

Tipos de Evaluación Escolar

Algunas evaluaciones ayudan a los docentes a cumplir con sus funciones dentro de la burocracia escolar, otras contribuyen al desarrollo de las clases y el diseño de las estrategias didácticas, así como la detección de problemas educativos en el aula. La siguiente tabla (Airasian, 2002) muestra el comparativo de tres tipos de evaluación escolar con base en cinco elementos fundamentales:

Tabla 1. Comparación
de tres tipos de evaluación escolar

Tipo de evaluación	Oficial	Para la enseñanza	Diagnóstica
Propósito	Cumplir con los aspectos burocráticos de la enseñanza, tales como calificar, formar grupos y asignar un lugar en el aula para los estudiantes.	Planear actividades docentes y vigilar el avance de la instrucción.	Ofrecer al docente una percepción rápida y un conocimiento práctico de las características de su grupo.
Tiempo	Durante el año lectivo.	Diariamente durante el año.	En las primeras semanas de clases.
Método de obtención de datos	Pruebas formales, trabajos escritos, reportes, problemas y tareas.	Observación grupal y trabajos escritos de los estudiantes; observación informal para dar seguimiento.	Principalmente observación informal.
Tipo de información recabada	Principalmente cognitiva.	En su mayoría cognitiva y afectiva.	Cognitiva, afectiva y psicomotriz.
Registros	Se conservan registros formales en un cuaderno de desempeño de los estudiantes o en los expedientes escolares.	Planes escritos de lecciones; información de seguimiento no anotada.	Información conservada en la mente del docente; pocos registros escritos.

La Evaluación en las Escuelas Normales

Las escuelas normales poseen toda una tradición en nuestro país como instituciones centradas exclusivamente en la formación de docentes de educación básica. Según un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019), para el ciclo escolar 2015-2016, el 82.7% de los docentes de educación básica en México se habían formado en las aulas de una escuela normal. Con la apertura suscitada en 2018 para que todos los egresados de cualquier universidad pudieran participar en el proceso de asignación de plazas docentes, el porcentaje de alumnos normalistas en las aulas de clases de dicho nivel ha disminuido un poco (79.8%). Sin embargo, dichos porcentajes demuestran que la formación especializada que se da en las escuelas normales sigue siendo aún más profesional y se consolida como la mejor opción para las personas que quieren estudiar para ser docente (INEE, 2019).

Los procesos de transformación educativa que se han llevado a cabo en todos los niveles educativos desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), suscrito en mayo de 1992, han impactado también a las escuelas formadoras de docentes. Con este acuerdo se inician las reformas estructurales en la educación básica y normal, empezando con el desarrollo de nuevos programas curriculares. Fue precisamente a través de la evaluación de los programas educativos que se detectaron algunas oportunidades de mejora para la elaboración de los nuevos planes de estudios.

A partir del movimiento educativo nacional iniciado en los años noventa, las reformas han sido constantes; los objetivos se han actualizado de acuerdo con nuevos escenarios educativos y contextos sociales con el fin de fortalecer la formación de los docentes en las escuelas normales. Sin embargo, y a pesar de que existen cambios sustantivos en los contenidos curriculares y perfiles de los docentes, aún se sigue viendo una práctica evaluativa tradicional, donde el fin es identificar a los alumnos a través de su desempeño en una escala numérica, es decir, seguimos utilizando la evaluación como sinónimo de medir (Barrientos, 2018).

Uno de los énfasis de los programas más recientes, de 2012 en adelante, propone una evaluación y un aprendizaje centrado en el estudiante, lo que significa que la evaluación debe servir a los alumnos y no únicamente a los docentes, como se venía haciendo desde siempre. De esta manera, los procesos de evaluación deben ser actividades de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes donde se vean las oportunidades de mejora.

A pesar de que la concepción de la evaluación y del aprendizaje mismo han cambiado sustancialmente, todavía persisten en el ámbito de las escuelas y de las aulas las prácticas tradicionalistas que no permiten el crecimiento académico de los estudiantes. Se evalúa para ver quién es mejor, para otorgar un número, para llenar una boleta o una lista, pero pocas veces se evalúa como una oportunidad más para el docente y los estudiantes de convivir de nuevo con el contenido y alcanzar y/o consolidar el aprendizaje.

Es en las escuelas normales, instituciones formadoras de docentes por excelencia y tradición, donde debe partir una nueva concepción del concepto de evaluación, toda vez que los alumnos que ahí se forman representan un porcentaje muy alto del universo de docentes que llenan las filas del magisterio a nivel nacional. Pero para que eso ocurra los docentes que son formadores de docentes deben interiorizar esos cambios y hacerlos parte de sus prácticas cotidianas dentro y fuera del aula, porque al final de cuentas el estudiante aprende lo que se le enseña y modela en las aulas.

De esta manera, aunque la educación haya transitado por diversos modelos educativos, en la práctica se siguen privilegiando las estrategias didácticas tradicionalistas, donde el estudiante es un mero receptor de la información que el docente le brinda y donde la evaluación es un proceso de medición y no de retroalimentación.

Los programas educativos que fueron reestructurados y/o creados a partir de la década de 1990 se desarrollaron tomando en cuenta las corrientes psicoeducativas constructivistas, entre ellas la pedagogía crítica, fundada por Paulo Freire y orientada a ayudar a los alumnos a desarrollar la conciencia de libertad y la capacidad de emprender acciones constructivas. A través de sus obras, Freire defendía la

capacidad de los estudiantes de pensar críticamente acerca de la situación educativa, lo cual permite reconocer las conexiones entre sus problemas individuales, las experiencias y el contexto social en el que están inmersos (Alvarado Arias, 2007).

Pero para poder llevar a cabo una pedagogía crítica en el aula, se tienen que cambiar los esquemas y enfoques de la enseñanza y, por ende, de la evaluación, la cual debe dejarse de ver como un proceso administrativo de otorgamiento de calificaciones y concebirse como un elemento más de aprendizaje y retroalimentación del proceso educativo.

Las Evaluaciones Estandarizadas y la Calidad en Educación en México

En relación con los exámenes estandarizados que en las últimas décadas han definido erróneamente si un sistema educativo tiene calidad o no, Martínez Rizo (2008) hace mención que México, como el resto de los países de América Latina menos desarrollados, no posee una cultura sobre la evaluación a nivel internacional y que, a pesar de que nuestro país ha participado en todas las evaluaciones PISA, nunca ha sido parte de la elaboración y mucho menos la revisión de los resultados de la prueba.

Martínez Rizo deja ver a través de su texto que nuestro país ha intentado tomarse con responsabilidad los procesos de evaluación y los resultados obtenidos al preparar a los evaluadores y publicar los resultados; sin embargo, esos esfuerzos no son compartidos por el resto de los países, a excepción de Uruguay.

En las primeras evaluaciones de PISA en el año 2000, en México solamente se dedicaron a traducir los reactivos, a pilotear la prueba, aplicar y a obedecer órdenes sobre calificar y enviar los resultados y esperar los análisis internacionales.

Según la interpretación que el autor hace de los procesos de evaluación a través de la prueba PISA, pareciera que los países más desarrollados no dan la importancia debida a estos resultados y la prueba representa para ellos únicamente una forma de seguir marcando el

rezago existente entre los países desarrollados y los países en vías de desarrollo o de escasos recursos.

El autor menciona que para que los esfuerzos sean verdaderamente significativos, es necesaria la participación en los procesos de elaboración de los reactivos de cada uno de los países evaluados y hacer las adaptaciones contextuales pertinentes, porque se aplica un examen estandarizado que está diseñado para que los países de gran diversidad cultural fracasen.

México ha caído en el juego de las grandes potencias pertenecientes a la OCDE, que lo único que persiguen con sus pruebas es acrecentar las diferencias entre los países menos desarrollados y los del primer mundo. Es lógico pensar que se repruebe un examen diseñado en función de las necesidades de un país que no comparte las mismas características contextuales y culturales, en este caso la prueba PISA, la cual está hecha por personas que no conocen ni les interesa conocer la diversidad existente en los países de bajo desarrollo (Martínez Rizo, 2008).

Metodología

La presente investigación se llevó a cabo bajo el paradigma cuantitativo, con alcance descriptivo, porque únicamente se pretendía medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos y estrategias de la evaluación en las escuelas formadoras de docentes y su objetivo no era indicar la relación entre ellos, sino más bien describir la información encontrada, por lo que también es una investigación exploratoria, la cual antecede a los demás tipos de investigación. Esto deja la puerta abierta para que posteriormente se continúe con otro tipo de análisis de información, o bien se le dé continuidad a esta investigación con otro enfoque (Hernández Sampieri et al., 2014).

De esta manera, la presente investigación centra su objetivo en la descripción de las formas en las que los docentes evalúan y cuáles instrumentos utilizan para visualizar el aprovechamiento académico

de sus alumnos, así como las áreas de oportunidad que se presenten en dicho proceso.

Selección de la Muestra

La muestra poblacional que se tomó fue probabilística, es decir, todos los individuos tienen la misma posibilidad de ser parte de la investigación. Este tipo de muestras son las más recomendadas para la realización de estudios transeccionales, es decir, cuando se obtiene información en un solo momento con los instrumentos diseñados. Las escuelas normales de donde se obtuvo la muestra son las siguientes:

Tabla 2. Datos sobre la muestra y escuelas participantes

Nombre de la escuela	Población de docentes	Muestra para la investigación	Porcentaje equivalente de la muestra
Escuela Normal Rural “Gral. Plutarco Elías Calles”, El Quinto	28	16	57%
Centro Regional de Educación Normal (CREN), Navojoa	54	28	51%
Escuela Normal Superior, plantel Navojoa	26	20	78%

Como puede observarse en la Tabla 2, las muestras poblacionales de las tres escuelas normales del sur de estado de Sonora que participan en esta investigación superan el 50% del total de docentes de cada plantel y en general es del 59%; por lo tanto, se considera que existe representatividad y dicha muestra es confiable.

Para tener representatividad se buscó que cada institución aportara como participantes en este estudio al menos el 50% de sus docentes, lo cual se logró y superó como puede apreciarse anteriormente.

Instrumento de Recopilación de Información

El instrumento utilizado para recopilar la información correspondiente a este estudio fue de elaboración propia y validada por expertos y a través del Alfa de Cronbach, con un índice de confiabilidad de 0.82, lo cual significa que es aceptable. El instrumento está compuesto por 30 ítems y tres secciones, que se muestran a continuación:

- Sección 1. Datos generales
- Sección 2. Conceptualización y estrategias de evaluación
- Sección 3. Uso de las TIC en los procesos de evaluación

Para efectos del presente artículo, se utiliza la información recabada y analizada de las secciones 1 y 2 del instrumento, dejando la sección 3 para análisis posteriores.

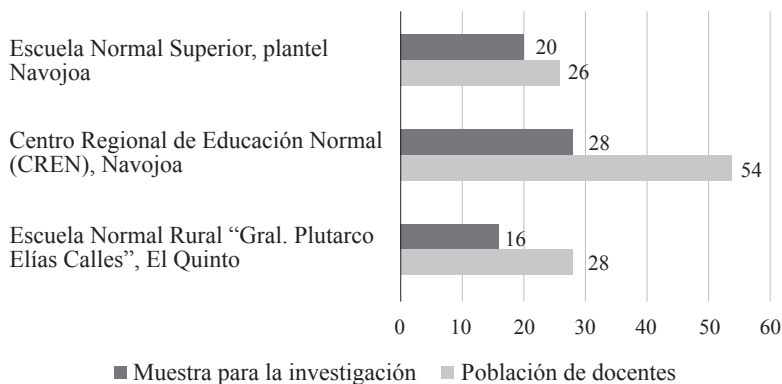
El instrumento se hizo llegar a través del correo electrónico a los docentes participantes como un formulario en Google Forms y se estuvo recopilando información durante el periodo comprendido entre septiembre y diciembre de 2021, toda vez que no se completaba el porcentaje válido de la muestra.

Resultados

A continuación se describen los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento en relación con los procesos de evaluación que llevan a la práctica los docentes de las escuelas normales del sur de estado de Sonora.

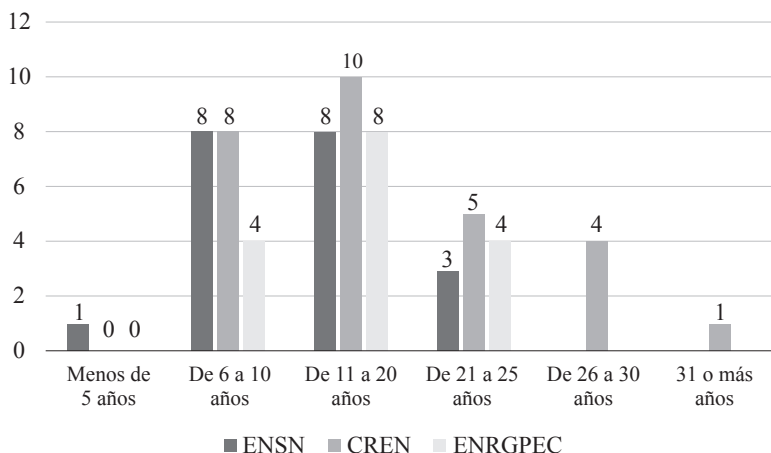
Concerniente a la participación de cada una de las escuelas normales, se muestra lo siguiente:

Figura 1. Población y muestra por escuela normal del sur de Sonora



Como puede observarse en la Figura 1, las muestras de cada escuela para el presente estudio rebasan el 50% de la población docente total, lo que brinda mayor confiabilidad y representatividad a los sujetos participantes en esta investigación.

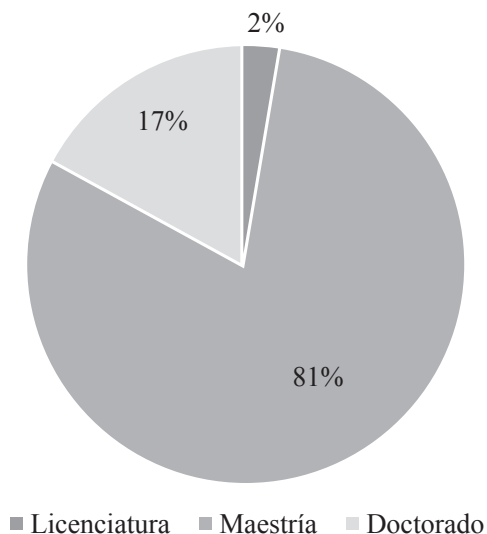
Figura 2. Años de servicio



En la Figura 2 se muestran datos muy interesantes, sobre todo en lo referente a las brechas generacionales y la renovación del personal que se está dando en las escuelas formadoras de docentes en el estado de Sonora. Como puede observarse, el grueso de la población docente se encuentra en el rango de entre 6 y 20 años de servicio (62.5 %), lo que nos dice que, efectivamente, se está dando el relevo generacional. Otro dato interesante es que tanto el CREN como la Escuela Normal Rural no tienen docentes con pocos años de servicio y resalta que el CREN es la única institución que cuenta con docentes de los que participaron en este estudio en un rango superior o igual a 26 años de servicio.

En relación con el grado académico de los docentes participantes, se ve claramente que las nuevas políticas de contratación del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora están surtiendo efecto, porque solo un sujeto de la muestra tiene licenciatura, mientras que el 81% cuenta con maestría y un 17% con doctorado. A continuación, se muestra dicha información.

Figura 3. Grado académico



En la Figura 3 no se menciona, pero hay un porcentaje considerable de docentes que están próximos a obtener el doctorado, lo que hará que los porcentajes se muevan positivamente. En el caso del docente con licenciatura, se identifica con más de 30 años de servicio, por lo que no es factible para él que haga estudios de posgrado.

A continuación se mostrarán algunas figuras relacionadas con la Sección 2 del instrumento que lleva por nombre “conceptualización y estrategias de evaluación”. En la primera pregunta se les pide a los participantes que elijan una de las definiciones de evaluación que vienen en el instrumento. La primera definición es genérica y se refiere a dar valor a algo; la segunda definición está centrada en la evaluación como proceso; la tercera definición la considera como un instrumento de retroalimentación, de mejora continua. Enseguida se muestran los resultados obtenidos.

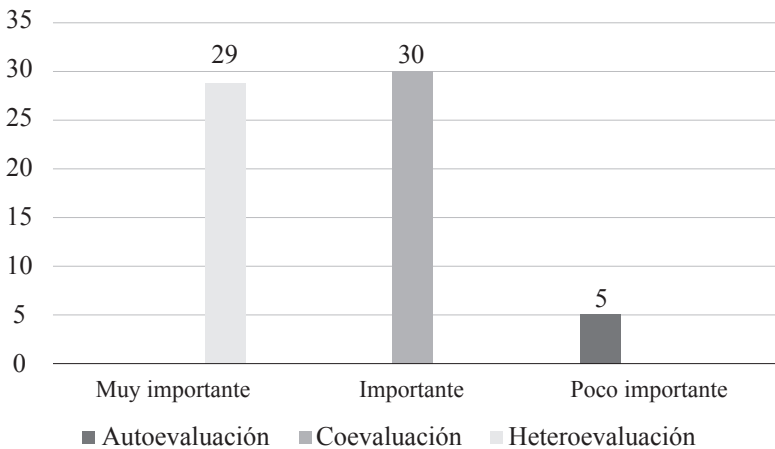
Tabla 3. Definiciones de evaluación de acuerdo al enfoque

Definición de evaluación	Enfoque	Número de respuestas	Porcentaje
Atribución o determinación del valor de algo o de alguien. Medir.	Evaluación tradicional	20	31.5%
Es la que se centra en los resultados obtenidos, con base en los métodos empleados y en la curva de progresión donde dificultades, decisiones y objetivos se unifican.	Evaluación constructivista	28	43.75%
Es un proceso de retroalimentación que permite al que la hace reforzar sus aprendizajes e identificar sus áreas de oportunidad, así como sus posibilidades de mejorarlas.	Evaluación auténtica	16	25.68%

En la Tabla 3 se puede observar que aún persisten formas de evaluar con un enfoque tradicionalista, donde el objetivo primordial es brindar una calificación a los alumnos. Los modelos educativos han cambiado y, por lo tanto, también debe cambiar la forma en la que evaluamos. En la segunda definición tenemos el número más alto de respuestas y en lo relacionado con la evaluación auténtica fue el que menos respuestas registró.

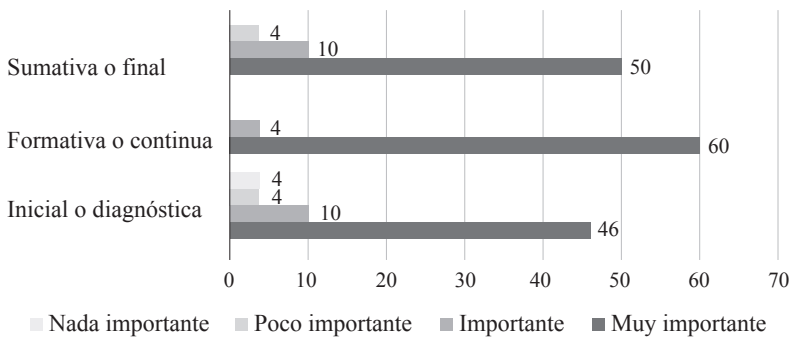
Ahora bien, no porque las respuestas digan que poco más del 25% utilizan la evaluación auténtica, así se debe concebir, porque hay estudios que dicen que en el discurso todos los maestros son constructivistas, pero en la práctica la tendencia educativa es tradicional. Para poder definir con mayor exactitud el enfoque que emplean los docentes al evaluar, se tiene que revisar el tipo de evaluación al que recurren, así como los modos y momentos en los que evalúa. A continuación se muestran las figuras que indican el nivel de importancia que da el docente frente a grupo a los tipos de evaluación dependiendo del agente que la aplica, en este caso la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Figura 4. Importancia de la evaluación



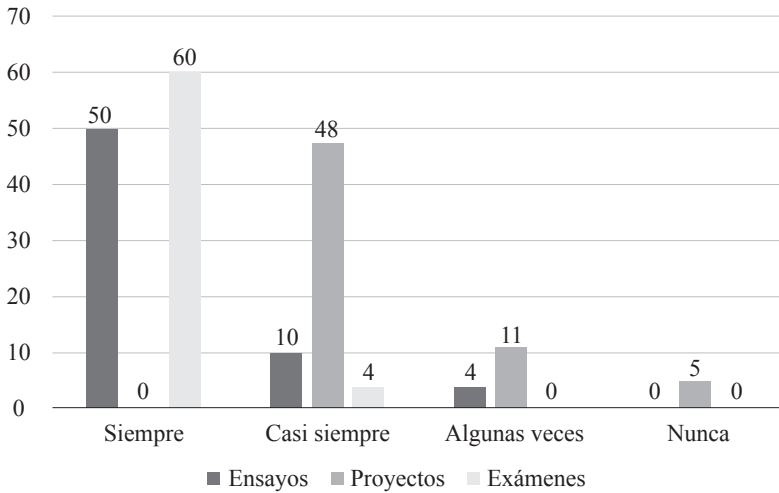
Sin duda alguna, la evaluación es importante desde todos sus agentes; sin embargo, en la práctica se ve sesgada dicha importancia, como lo vemos en la Figura 4. Ahí podemos apreciar que inclusive hay cinco sujetos que le brindan poca importancia a la autoevaluación, lo cual no concuerda con el modelo constructivista, ni para la realización de una evaluación auténtica. Resalta también que casi el 50% de los docentes le dan importancia a la coevaluación, aunque no se vea en el aula como una estrategia recurrente a la hora de evaluar. Un porcentaje similar establece que la heteroevaluación es la más importante, es decir, el tipo de evaluación que tradicionalmente se hace, donde el docente evalúa a sus alumnos.

Figura 5. Importancia de los momentos de la evaluación



En la Figura 5, sobre la importancia de los momentos de la evaluación, se observa que la diagnóstica o inicial es a la que menor relevancia le dan los docentes. Inclusive cuatro de ellos mencionan que no es nada importante. La formativa o continua es la que mayor importancia tiene para los sujetos participantes, seguida de la sumativa o final. En esta figura se advierte que los docentes aún ven la evaluación bajo un enfoque tradicional, porque de acuerdo a los nuevos modelos educativos todos los momentos de la evaluación deben tener igual importancia y complementarse.

Figura 6. Tipo de estrategia o instrumento más utilizados para evaluar



El examen sigue siendo el instrumento más utilizado por los docentes para evaluar a sus alumnos. Casi la totalidad de la muestra menciona que siempre lo emplean, pero el ensayo tampoco dista mucho de este nivel de importancia. Por otro lado, y pese a ser parte de las nuevas metodologías de enseñanza, los proyectos aún no poseen una gran relevancia para los docentes; inclusive aparecen cinco sujetos que mencionan que nunca los tienen en cuenta para evaluar.

Discusión

Las escuelas normales en México tienen más de cien años de existencia. Desde sus inicios siempre han buscado mejorar los procesos de aprendizaje mediante la aplicación de diferentes modelos de enseñanza. Sin embargo, hay periodos muy largos en los que no se producen cambios significativos en dichos modelos que impacten de manera directa al diseño curricular de los programas educativos de las escuelas formadoras de docentes.

De esta manera, durante muchos años las escuelas normales vivieron desfasadas en su desarrollo curricular en comparación con lo que ocurría en las otras instituciones de educación superior y educación básica. Así, cuando en la primaria tenían el plan de estudios de 1993, en las normales se contaba con el plan 84; cuando en la primaria se reformó el plan en 2009, las escuelas formadoras de docentes seguían trabajando con el plan 97 o 98, dependiendo de la licenciatura. En la actualidad se está trabajando para ir a la par o inclusive anticipando el futuro y los escenarios por venir.

Sin embargo y producto de este estudio, sale a la luz el análisis de las practicas educativas, entre ellas las evaluativas, que es el objetivo de esta investigación, las cuales no han cambiado mucho, pese a que los modelos educativos y estrategias de aprendizaje sí lo han hecho. A continuación se presentan algunos de los hallazgos más importantes de esta investigación.

Del Esquema Tradicional de Enseñanza a la Implementación de los Nuevos Modelos de Aprendizajes

En las escuelas normales prevalecen formas de enseñanza tradicional, las cuales poco a poco, con los relevos generacionales, han ido cambiando a modelos más activos y constructivos. Otro aspecto importante, que se debe resaltar, es que en la última década (2012-2022) se han implementado tres reformas curriculares a los programas de las escuelas normales, y con ello se han realizado una serie de capacitaciones al personal docente, lo que ha propiciado que en el ámbito de las aulas se desarrollen estrategias educativas más acordes a los escenarios académicos que cada institución posee y se mejore la formación docente.

A través del Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (CRESON), también existe una ruta de formación continua, que mantiene a los docentes actualizados y capacitados para atender y mejorar los procesos educativos. Otro aspecto que sin duda ha contribuido a tener buenas prácticas educativas es sin duda la revisión

de los perfiles de los docentes y los criterios de asignación de cargas académicas que se tienen por parte de las autoridades estatales, en los que se establece que cualquier docente que se vaya a contratar debe contar por lo menos con maestría y experiencia en el nivel educativo correspondiente.

Evaluación Educativa

La parte medular de este estudio es la descripción de las formas en las que evalúan los docentes, toda vez que se percibe en la práctica educativa que aún se realiza esto bajo un esquema muy tradicional. Los resultados muestran que una parte importante de los sujetos visualizan la evaluación como un mero instrumento de medición, lo cual ya no está acorde con los nuevos escenarios y modelos de educación.

Otros docentes han realizado cambios sustantivos en la forma en la que evalúan, pero siguen viéndola como un ejercicio obligatorio para otorgar una calificación, lo cual no está del todo mal, porque al final de cuentas la normatividad exige una calificación como juicio evaluativo, pero es posible ir migrando a una idea más amplia sobre lo que la evaluación debe significar bajo los nuevos esquemas de aprendizaje.

En los resultados que se obtuvieron existe un porcentaje significativo de los docentes que no le da mucha importancia a la evaluación inicial o diagnóstica, lo cual se contrapone a los nuevos modelos educativos, que priorizan el análisis de las áreas de oportunidad y fortalezas de los alumnos para el diseño de escenarios educativos más adecuados para el desarrollo de sus aprendizajes. Se tiene que poner mucha atención a este momento de la evaluación si realmente deseamos mejorar los resultados educativos.

Por otra parte, tampoco se debe considerar la evaluación únicamente como sinónimo de medir o de examen, que es lo que por lo regular se piensa cuando se habla de ella. La evaluación debiera ser un ejercicio de retroalimentación para el alumno y para el docente, no un proceso de fiscalización, sino un proceso de visualización de

cómo se está dando el aprendizaje, qué se puede mejorar y qué es necesario cambiar, pero desde una perspectiva colaborativa y empática.

La clave no está en dejar de usar el ensayo o el examen como únicos instrumentos de evaluación, sino más bien en cómo concebimos el proceso; pasar de verlo como un elemento frío que aporta información para obtener un número y saber quién es mejor que otro a considerar la evaluación como una oportunidad más de mejora, donde al alumno la haga con gusto, porque sabe que en ese proceso encontrará las piezas que le hacen falta para optimizar su rendimiento. A este concepto de evaluación es necesario migrar, pero para hacerlo posible tiene que llevarse a las aulas y no quedarse únicamente en el papel escrito.

La evaluación debe ser educativa, no solo porque está relacionada con la educación, sino porque educa a quien la hace y a quien la recibe. Debe empoderar a los estudiantes y eso se logra cuando los hacemos partícipes de ese proceso, tomando en cuenta a cada persona por su singularidad y que esté despojada de autoritarismo y de crueldad. En definitiva, una evaluación hecha con el corazón (Santos Guerra, 2017).

Referencias

- Airasian, P. W. (2002). *La evaluación en el salón de clases*. Mc Graw Hill.
- Alvarado Arias, M. (2007). José Martí y Paulo Freire: Aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-19. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412007000100004&lng=es&tlng=es.
- Banegas, G. I. y Blanco, B. E. (2006). *Políticas y sistemas de evaluación educativa en México*. INEE.
- Barrientos, G. P. (2018). Modelo educativo y desafíos en la formación docente. *Horizonte de la Ciencia*, 8(15), 175-191. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2018.15.462>

- Bello, M. E. (1999). La calidad de la educación en el discurso educativo internacional. *Acción Pedagógica*, 8(2), 46-53. http://www.saber.ula.ve/db/ssaber/Edocs/pubelectronicas/accionpedagogica/vol8num2/art3_v8n2.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2019). *Panorama educativo de México*. INEE.
- Lema Labadie, J. (2007). La calidad educativa, un tema controvertido. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (50), 10-14.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.
- Martínez Rizo, F. (2008). PISA en América Latina: Lecciones a partir de la experiencia de México de 2000 a 2006. *Revista de Educación*, 1-15.
- Santos Guerra, M. Á. (2014). *La evaluación como aprendizaje*. Narcea.
- Santos Guerra, M. Á. (2017). *Evaluar con el corazón. De los ríos de las teorías al mar de la práctica*. Homo Sapiens Ediciones.
- Tiana Ferrer, A. (1999). La evaluación de la calidad de la educación: Conceptos, modelos e instrumentos. *Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 7(22), 25-46. <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/ponencia-tiana.pdf>

