

Prácticas docentes:

Experiencias
en diversos ámbitos



ISBN: 978-607-8662-67-8



9 786078 662678

Coordinadores:

Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles
Mtro. David Alfredo Dominguez Pérez
Dra. Gloria Martha Palomar Rodríguez

PRÁCTICAS DOCENTES: EXPERIENCIAS EN DIVERSOS ÁMBITOS

Coordinadores:

Francisca Susana Callejas Ángeles
David Alfredo Domínguez Pérez
Gloria Martha Palomar Rodríguez

Autores:

Ana Lidia Martínez Martínez
Martha Patricia Carrera Pérez
Oscar Valencia Aguilar
Francisco Enrique García López
María Magdalena Hernández Váldez
Yadira María González Mercad
Luz Briseida Rivera Martínez
Sandra Leticia García Aquino
Arturo Emmanuel Meléndez Juárez
Constantino Carcaño Zamora
Carlos Ortega Gallardo
Carlos Antonio Ortega Jiménez
Juan Gaviota Ramos Domínguez
María Cristina Vázquez Olvera
Rosa Fidela Fragoso Galbray
Maribel Sánchez Villaseñor
Cosme Esparza Flores

Primera edición: octubre de 2023.
Editado en Victoria de Durango, Dgo., México.
ISBN: 978-607-8662-67-8

Editor:
Red Durango de Investigadores Educativos A.C. (ReDIE)

Comité científico:

Miriam Hazel Rodríguez Durán
José Cirilo Castañeda Delfín
Linda Miriam Silerio Hernández
Francisca Susana Callejas Ángeles
Aida del Carmen Ríos Zavala
Gloria Martha Palomar Rodríguez
David Alfredo Domínguez Pérez

Corrección de estilo:

David Alfredo Domínguez Pérez

Diseño editorial

Israel Rodríguez López

*Este libro no puede ser impreso
ni reproducido total o parcialmente por ningún otro medio,
sin la autorización por escrito de los editores.*

Contenido

Prólogo por <i>Francisca Susana Callejas Ángeles</i>	V
Capítulo I	
El Portafolio de Evidencias: Una oportunidad para consolidar el Perfil de Egreso	7
<i>Yadira María González Mercad, Luz Briseida Rivera Martínez, Sandra Leticia García Aquino, Arturo Emmanuel Meléndez Juárez</i>	
Capítulo II	
Los informes de práctica para la mejora de la formación docente: Un estudio hermenéutico exploratorio	21
<i>Francisco Enrique García López, María Magdalena Hernández Valdez</i>	
Capítulo III	
La planificación didáctica del formador de formadores: su sentido y significado	34
<i>Rosa Fidela Fragoso Galbray, Maribel Sánchez Villaseñor, Cosme Esparza Flores</i>	
Capítulo IV	
El desarrollo del liderazgo docente: Competencia trascendental en la escuela del siglo XXI	46
<i>Constantino Carcaño Zamora</i>	
Capítulo V	
Intereses investigativos en la formación inicial docente: Estudio en la Universidad Pedagógica Veracruzana, generación 2018-2022	58
<i>Ana Lidia Martínez Martínez, Martha Patricia Carrera Pérez, Oscar Valencia Aguilar</i>	
Capítulo VI	
Formación Docente: Un resultado inesperado	73
<i>Carlos Ortega Gallardo, Carlos Antonio Ortega Jiménez, Juan Gaviota Ramos Domínguez, María Cristina Vázquez Olvera</i>	

Prólogo

El presente libro es el resultado de los esfuerzos alcanzados por diversas investigaciones realizados por diferentes académicos pertenecientes a la Red de Investigadores Educativos de Durango (Redie) que es reconocida tanto nacional como internacional, que a la vez corresponden a varias universidades del país como son: la Universidad Pedagógica Veracruzana, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango, el Instituto Tecnológico de Durango, la Escuela Normal Oficial “Dora Madero”, la Normal de Ecatepec y la Universidad Juárez del Estado de Durango, donde en dos capítulos proponen utilizar estrategias tradicionales como el portafolio de evidencias y los informes de prácticas profesionales para otras opciones, generando de alguna forma paradigmas al proponerlos como instrumentos para la investigación educativa; los demás capítulos están explorando situaciones como el liderazgo, los intereses de investigación y la formación de docentes en situación de pandemia.

El texto se conforma por seis capítulos, en el primer capítulo González, Rivera, García y Meléndez le dan un nuevo uso al portafolio de evidencias, que además de recopilar las evidencias de evaluación, sirva por sí mismo para conformar el trabajo para titulación mediante una metodología que se desarrolló para tal propósito por los normalistas; en el segundo capítulo García y Hernández revisan los informes de las prácticas profesionales no solo como un valioso recurso para diagnosticar y diseñar acciones para fortalecer las etapas de práctica profesional, sino para la generación de información a partir de unidades hermenéuticas usando las nubes de palabras como una herramienta tecnológica que permite de manera rápida y práctica el analizar las palabras clave, o los datos de texto que la conforman, revisando las palabras o conceptos con mayor relevancia o importancia para quienes intervienen en el aula de clases; en el tercer capítulo Fragoso, Sánchez y Esparza quienes tocan el tema de la planificación didáctica que debe ser sustentada en la reflexión de la práctica convirtiéndose en un elemento primordial para la mejora

del desempeño docente y las competencias profesionales, sin importar que sean normalistas y/o universitarios; en el cuarto capítulo Carcaño explica el desarrollo en el liderazgo docente como una competencia trascendental que debe enseñarse a los estudiantes normalista que vayan a más a acorde con el contexto de este siglo XXI, donde los cambios son cada vez más rápidos, que no permiten una rápida reacción por parte de los futuros docentes, y menos sino tienen esa iniciativa de liderazgo para tonar acciones al respecto; en el quinto capítulo Martínez, Carrera y Valencia observan como los intereses investigativos como les denominan, deben considerarse como una parte importante en la formación de los normalistas, para orientarlos en llevar a cabo esas inquietudes, y ser apoyados por docentes experimentados para llevar a cabo una investigación con todo el proceso que conlleva, sobretodo la parte metodológica que es la que siempre crea mayores dudas y errores en su propuestas; en el sexto capítulo Ortega, Ortega Ramos y Vázquez señalan que la formación docente debe estar preparada para casos como la pandemia que acaba de pasar, pero en este punto fue un momento complicado para todos los niveles educativos, ya que los docentes no estaban preparados para ello, dado que la modalidad presencial nunca espero que debería dar clases en alguno de los tipos de la educación a distancia, por lo que hay muchas experiencias y anécdotas sobre el caso, lo que se demostró es que no están preparadas, no hay planes de contingencia y mucho menos didácticas adecuadas, para lo cual se desarrolló un taller buscando recopilar información y proponer soluciones.

Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles
Ciudad de México, México, 15 de septiembre de 2023

Capítulo 1

El Portafolio de Evidencias: Una oportunidad para consolidar el Perfil de Egreso.

Yadira María González Mercad

Luz Briseida Rivera Martínez

Sandra Leticia García Aquino

Arturo Emmanuel Meléndez Juárez

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango

Resumen: El portafolio de evidencias de acuerdo con Valencia (1993) es una recopilación de trabajos realizados por los estudiantes en un periodo formativo, para las escuelas normales además de ser empleado como estrategia de evaluación, es una opción que el estudiante normalista puede elegir para titularse. En esta investigación se analiza cuál es el proceso metodológico que siguieron tres estudiantes normalistas durante la construcción del portafolio de evidencias como modalidad de titulación durante el ciclo escolar 2019-2020, se optó por emplear la propuesta metodológica realizada por Jara (2018), sistematización de experiencias, considerada como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad. Se analizaron los diferentes documentos presentados para la titulación bajo esta modalidad en el 2019, se advierte que como base se consideró la propuesta planteada en las Orientaciones para la Elaboración del Trabajo de Titulación de los Planes de Estudio 2018, en el que especifica elaborar un documento en el cual se reconstruye el proceso de aprendizaje partiendo de la selección, reflexión, análisis, evaluación y organización de las evidencias de acuerdo a la pertinencia, relevancia y representatividad, se identifican algunos instrumentos empleados por los estudiantes para el análisis de las evidencias como la matriz de congruencia y rúbricas específicas de acuerdo a la competencia profesional evaluada .

Palabras clave: competencias del docente, formación del docente, autoevaluación.

Introducción

La formación inicial de docentes es una tarea que se desarrolla en las Escuelas Normales, actualmente se encuentran vigentes el Plan de Estudios 2018 y a partir del año anterior el Plan de Estudios 2022, en el primero las orientaciones curriculares plantean un enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa. (Diario Oficial de la Federación, [DOF], 2018), mientras que en el Plan de Estudios 2022 se fundamenta en un enfoque de género y derechos humanos, interculturalidad crítica y atención a la diversidad, desarrollo

socioemocional, inclusión, educación física, artes, salud y sostenibilidad, la comunidad como núcleo de los procesos educativos y flexibilidad curricular para contextualizar la formación de maestras y maestros. (Diario Oficial de la Federación, [DOF], 2022),

De acuerdo con las Orientaciones para la elaboración del trabajo de titulación 2018 y al Plan de Estudios 2022, el proceso de formación culmina con la titulación que contempla las siguientes modalidades:

. Portafolio de evidencias y examen profesional: consiste en elaborar un documento que reconstruya el proceso de aprendizaje del estudiante para dar cuenta del logro de las capacidades (Plan 2022) o competencias (Plan 2018) logradas durante su formación inicial a partir del análisis y reflexión de las evidencias de aprendizaje seleccionadas y organizadas, posteriormente defiende el documento elaborado en un examen profesional.

a. Informe de prácticas profesionales y examen profesional: El estudiante elabora un informe analítico-reflexivo de su proceso de intervención en el aula durante el último periodo de práctica profesional; posteriormente defiende el documento elaborado en un examen profesional.

b. Tesis de investigación y examen profesional: Consiste en elaborar un proyecto e informe de investigación, evidenciando el proceso metodológico seguido y presentando los resultados obtenidos; además presenta examen profesional en el que defienda su tesis de investigación.

Estas tres modalidades se establecieron desde los Planes de Estudios 2012 de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria; sin embargo, desde la primera generación egresada del plan de estudios 2012, así como las egresadas del Plan de Estudios 2018, en la escuela formadora de docentes en la que desarrollan su práctica los

responsables de este estudio, el informe de prácticas es la modalidad más recurrente, enseguida la tesis de investigación y por último el portafolio de evidencias, siendo este último el menos elegido como opción para obtener el título profesional, por lo que en esta investigación se pretende dar respuesta a la pregunta, ¿Cuál es el proceso metodológico que siguieron tres estudiantes normalistas durante la construcción del portafolio de evidencias como modalidad de titulación durante el ciclo escolar 2019-2020?

El resultado de este estudio permitirá conocer el proceso de construcción del portafolio de evidencias y la metodología empleada por tres estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria que optaron por esta opción para culminar sus estudios y obtener su título profesional.

Cada país tiene su propia perspectiva de cuáles aspectos son los que requiere un docente para ejercer su profesión, por ello la formación inicial de docentes es distinta tanto en modelos como en el perfil de egreso y visión del docente, sin embargo, en la mayoría de los casos se reconoce la necesidad de fortalecer de forma permanente los procesos formativos (Salazar-Gómez y Tobón, 2018).

En México, el Plan de Estudios 2018 surgió como una estrategia para fortalecer y transformar las Escuelas Normales teniendo como propósito que éstas continúen siendo el pilar para la formación de los docentes, por consiguiente, el currículum educativo planteado pretende hacer frente a los retos educativos del siglo XXI, estos planes consideran un enfoque basado en el desarrollo de competencias y una metodología centrada en el aprendizaje, así como flexibilidad académica que caracterizan a la Educación Superior para adaptar y construir trayectos formativos congruentes con un

currículo vinculado con las necesidades de los estudiantes y con los distintos contextos en los que se encuentran situadas las Escuelas Normales (DGESPE, 2018).

El Plan de Estudios 2018 para las escuelas normales consideró un enfoque por competencias y toma del modelo educativo para educación básica 2017 (Aprendizajes Clave) una metodología con relación al estudiante como centro del aprendizaje, tiene como finalidad lograr que los docentes en formación egresen con las competencias, habilidades, saberes y actitudes para responder a los retos de la educación en México, además de estar en concordancia con los modelos educativos para la educación básica. La construcción del Modelo para la Formación Profesional y el Desarrollo de Competencias del Maestro de Educación Básica en que se sustenta el Plan de Estudios 2018, parte de concebir la formación de docentes como el proceso evolutivo, sistemático y organizado a través del cual los estudiantes de la escuela normal se involucran individual y colectivamente en un proyecto formativo, que de forma reflexiva, crítica y creativa propicia el desarrollo de un conjunto de competencias que le permitirán ejercer profesionalmente la docencia y las actividades institucionales relacionadas con su desempeño en el nivel de educación básica (DOF, 2018)

De acuerdo con Dino-Morales y Tobón (2017) un portafolio de evidencias es una estrategia de evaluación que se basa en la recopilación y organización de un conjunto de evidencias, las cuales demuestran el desempeño del estudiante, para Atienza (2009), el portafolio es un instrumento de evaluación formativa, procesual e interactiva, que se caracteriza por permitir que el estudiante logre realizar una autoevaluación con base en sus procesos de aprendizaje a lo largo de su formación inicial, presentando una evolución de su desempeño a través de la selección de evidencias relacionadas con el perfil de egreso.

Como modalidad de titulación está caracterizada por el análisis y la reflexión que genera el estudiante considerando el nivel de cumplimiento con respecto al perfil de egreso que se establece en el Plan de Estudios vigente en su institución educativa, dicho análisis y reflexión se realizará a través de evidencias obtenidas a lo largo de su trayectoria formativa (DOF, 2018).

El portafolio de evidencias consiste en la elaboración de un documento que reconstruye el proceso de aprendizaje del estudiante a partir de un conjunto de evidencias reflexionadas, analizadas, evaluadas y organizadas según la relevancia, pertinencia y representatividad respecto a las competencias genéricas y profesionales con la intención de dar cuenta del nivel de logro y desempeño del estudiante en el ámbito de la profesión docente (SEP, 2018).

De acuerdo con Tobón, et. al (2010), para comprobar una competencia desarrollada se deben seleccionar diferentes tipos de evidencia, para las relacionadas con conocimiento, deben demostrar el saber disciplinario y pedagógico logrado por el estudiante, si es una evidencia de producto serán elaboraciones concretas de los estudiantes que resultan del desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, para las evidencias de desempeño tendrá que demostrar un comportamiento del futuro docente en una situación específica y se obtiene a partir de la observación directa; en todos los casos implican el dominio de conceptos, teorías y hechos.

Metodología

Se trabajó con la metodología propuesta por Jara (2018), sistematización de experiencias, considerada como como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad,

así como para extraer conocimientos de situaciones particulares con el fin de generalizarse para fundamentar la intervención profesional.

Un aporte particular de la sistematización es que facilita identificar las etapas que tuvo un proceso, no las que estaban previstas en el proyecto o la planeación, sino las que efectivamente se dieron en la marcha real. Pero más importante aún, nos ayudará a comprender la relación entre las etapas del proceso: cuáles fueron los factores que las determinaron y por qué; cuáles fueron, a lo largo de todo el trayecto, los momentos más significativos que marcaron el devenir de las distintas etapas de la experiencia y que hicieron que fuera tomando determinado rumbo y no otro (Jara, 2018, p. 87).

Discusión de resultados

Se analizaron los diferentes documentos presentados para la titulación bajo esta modalidad en el 2019, se advierte que como base se consideró la propuesta planteada en las Orientaciones para la Elaboración del Trabajo de Titulación de los Planes de Estudio 2018, que especifica elaborar un documento en el que se reconstruye el proceso de aprendizaje partiendo de la selección, reflexión, análisis, evaluación y organización de las evidencias de acuerdo a la pertinencia, relevancia y representatividad.

Plantea seguir una serie de pasos, en primer término la definición de la competencia a demostrar y su relación con otras competencias, unidades y/o atributos de la competencia, enseguida la selección de evidencias de aprendizaje relacionadas con la competencia, lo que implica identificar y discriminar productos de distintos trayectos formativos, para posteriormente pasar a la reflexión y al análisis de la evidencia con respecto a la competencia, en conclusión ese es el núcleo del desarrollo el portafolio porque se promueve un ejercicio de autoevaluación considerando la evidencia con

relación a los criterios psicopedagógicos disciplinares y curriculares que la sustenten, finalmente se requiere de una proyección, que contempla a partir del logro reconocer el potencial las fortalezas y las áreas de oportunidad desde la perspectiva de su propia formación docente.

En dichas orientaciones se establecen los criterios para la selección, reflexión y evaluación de las evidencias, por lo que se revisaron las propuestas que enseguida se detallan para enriquecer el documento elaborado.

Una propuesta considerada en estos documentos fue la de Dino-Morales y Tobón (2017) que plantea seis pasos, el primero seleccionar la competencia o competencias a evaluar para enseguida planear y definir las evidencias, en tercer lugar organizarlas y como cuarto punto evaluarlas y mejorarlas, para posteriormente hacer una reflexión y un análisis y finalmente socializarlas con otros, en este proceso se propone llevar a cabo ciclos reflexivos para valorar el logro de las evidencias que demuestran con respecto al desarrollo de la competencia, esta aportación de los autores proporcionó más elementos para este punto de análisis que las orientaciones curriculares para la titulación que no contemplaban.

Agregan los autores que el portafolio puede ser físico o digital, siendo este último una de las variantes más conocidas en la era donde las tecnologías de información y comunicación (TIC) están presentes y son una pieza clave en el ámbito escolar, este es conocido como e-portafolio o portafolio electrónico, el cual consta de un sitio WEB en el que se organizan por semestre y curso las evidencias de aprendizaje elaboradas por cada estudiante, sirve también como sistema de evaluación, ya que con lo que se demuestra posibilita al docente a tener un seguimiento del progreso de aprendizaje (Barbera, 2006, como se citó en Dino-Morales y Tobón, 2017) todo esto con la ayuda

de un servidor electrónico que permite anexar evidencias textuales, imágenes, vídeos y audios.

Se presentan enseguida los pasos que se identifican en los cuatro portafolios analizados. En los documentos analizados se partió de una problematización, lo que corresponde a la definición de la competencia a demostrar por medio de una narrativa, se presenta un incidente crítico vinculado con la competencia en la que se problematice la práctica, esta se elabora desde la mirada investigativa que plantea qué hago, cómo lo hago y por qué, para atender el enfoque formativo que marcan los planes y programas de estudio (Suárez, 2007).

La selección tiene que ver con un proceso metacognitivo, una vez definida la competencia y sus atributos se propuso elaborar una matriz de congruencia para orientar el proceso de selección, análisis, evaluación, reflexión y proyección de las evidencias a considerar en el documento; se presenta enseguida como ejemplo la competencia “Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto en el marco de los plan y programas de Educación Básica” en la siguiente tabla:

Tabla 1

Matriz de congruencia

Competencia	Preguntas de investigación	Categorías de análisis Evidencia	Categorías de análisis	Indicadores
Diseña planeaciones didácticas, aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del	En qué medida se ha adquirido la competencia “¿Diseña planeaciones...	Planeación ...	Estructura ...	Contexto Diagnóstico Planes y programas Objetivos Actividades de apertura,

contexto en el marco de los planes y programas de Educación Básica.

Atributos...

desarrollo y cierre
Recursos
Estrategias de organización del grupo
Criterios e instrumentos de evaluación
Corrientes pedagógicas
Modelo educativo
...

Organización de las evidencias de aprendizaje

En una primera fase se revisaron los cursos que conforman la malla curricular para identificar en cuáles se mencionaba específicamente la competencia seleccionada, posteriormente de cada uno de esos cursos se seleccionaron las evidencias más relevantes y se organizaron con base en los trayectos formativos como se presenta enseguida en la Figura 1:

Posteriormente se identificaron y discriminaron aquellas evidencias de aprendizaje que dieron muestra del nivel de logro y desempeño en función de la competencia y que reflejan el proceso de desarrollo de la competencia considerando la matriz de congruencia, en un segundo filtro se organizaron de acuerdo al atributo que favorece cada competencia por semestre, curso y tipo de evidencia (conocimiento, desempeño o producto).

Figura 1 Asignaturas conforme competencias y evidencias

Semestre	Asignatura	Competencia		Evidencia	
		SÍ	NO	SÍ	NO
Primer semestre	El sujeto y su formación profesional como docente		X		X
	Psicología del desarrollo infantil (0-12 años)		X		X
	Historia de la educación en México		X		X
	Panorama actual de la educación básica en México		X		X
	Aritmética: su enseñanza y aprendizaje	X		X	
	Desarrollo físico y salud	X			X
	Las TIC en la educación		X		X
	Observación y análisis de la práctica educativa		X		X
Segundo semestre	Planeación educativa	X		X	
	Bases psicológicas del aprendizaje	X			X
	Prácticas sociales del lenguaje	X			X
	Álgebra: su aprendizaje y enseñanza	X		X	
	Acercamiento en las ciencias naturales en la primaria	X			X
	La tecnología informática aplicada a los centros escolares	X		X	
	Observación y análisis de la práctica escolar	X			X
Tercer semestre	Adecuación curricular	X			X
	Ambientes de aprendizaje	X			X
	Educación histórica en el aula	X			X
	Procesos de alfabetización inicial	X			X

Resultados

Conformar un portafolio de evidencias no implica reunir los productos en orden, requiere de un análisis de cada una de las evidencias y productos recabados a partir de una autovaloración respecto a la evolución, por lo que una vez seleccionadas las evidencias a presentar en el portafolio, se consideró la propuesta de Smyth (1991) como muestra la siguiente figura:

Figura 2 Fases del ciclo reflexivo

Cuadro. Fases del ciclo reflexivo de John Smyth

Fases	Descripción
Descripción	En esta fase se describen las situaciones educativas más relevantes y significativas que se han experimentado, cuyo recuerdo se revive gracias a las evidencias seleccionadas. El relato se narra en primera persona.
Información	Esta fase consiste en buscar los principios teóricos y prácticos que inspiran el trabajo diario tratando de dar sentido a los relatos de la experiencia. Proporciona un marco general de contextualización de la docencia del profesor y debe servir para interpretar correctamente lo que se exprese en el portafolio.
Confrontación	Consiste en establecer una relación significativa con otras prácticas y teorías relacionadas con el tema. Se sugiere que esta fase se trabaje colaborativamente con la finalidad de que el estudiante genere nuevas formas de pensamiento.
Reconstrucción	Elaboración de un nuevo plan de acción, respondiendo a cuestiones como: <ul style="list-style-type: none">➤ ¿Qué he obtenido de esta experiencia de reflexión?➤ ¿Cuáles han sido mis mayores logros?➤ ¿Cuáles son mis limitaciones y desaciertos?➤ ¿Qué transformaciones integraría a mis prácticas educativas?➤ ¿Qué quiero y puedo hacer de una forma diferente?➤ ¿Qué podría conservar?➤ ¿Qué haría en una nueva ocasión?

Cada evidencia seleccionada se analizó atendiendo los criterios propuestos por el enfoque socio formativo para la evaluación de las competencias que de acuerdo con su indicador deben de ser considerados para medir con claridad los niveles de logro que el estudiante alcanzó a medida que realizó las diferentes actividades de aprendizaje. De acuerdo con los niveles de dominio establecidos por Dino-Morales y Tobón (2017) y con base en la rúbrica propuesta por Camacho, et al. (2019) se desarrolló un instrumento de evaluación para identificar el nivel de desempeño que se presentó en cada uno de los últimos cuatro semestres de práctica, considerando tres niveles: resolutivo, autónomo y estratégico.

En la siguiente tabla se muestran como ejemplo tres criterios para la evaluación de las planeaciones elaboradas en relación a la competencia planteada en tres de los documentos “Diseña planeaciones didácticas...”

Tabla 2 Rúbrica para evaluar las planeaciones

Indicador	Estratégico	Autónomo	Resolutivo
Contexto	Describe el contexto dentro y fuera de la escuela. Los elementos del contexto dan la pauta para el diseño de la planeación. Proporciona datos relevantes.	Describe el contexto en la escuela o afuera de la escuela, solo proporciona elementos para el diseño de la planeación.	La contextualización es escueta, no describe los elementos para el diseño de la planeación
Características del grupo	Describe las características, intereses, estilos de aprendizaje, comportamientos, antecedentes derivados de reportes de tutorías, orientación educativa, entre otros del grupo.	Describe gran parte de las características, intereses, estilos de aprendizaje, comportamientos, antecedentes derivados de reportes de tutorías, orientación educativa, entre otros del gr	Las características que describen son generales y no se profundiza en aspectos relevantes
Elementos curriculares (Campo formativo, enfoque de la asignatura, competencias, aprendizajes, etc.	Integra todos los elementos curriculares y son congruentes con el grado, asignatura y nivel educativo.	Integra algunos de los elementos curriculares, aunque estos sí son congruentes con la asignatura, el grado y nivel educativo	No integra los elementos curriculares o éstos no son congruentes con la asignatura, el nivel educativo ni el grado
TOTAL	Estratégico (100-69)	Autónomo (68-36)	Resolutivo (35-0)

Conclusiones

Es importante señalar que en todos los documentos de portafolio se profundizó en la evaluación y análisis de las evidencias, así como en la reflexión sobre los logros,

fortalezas y áreas de oportunidad en su formación inicial, se hizo un análisis progresivo del desarrollo de la competencia en los diferentes semestres y se concluye que a partir del proceso de titulación se consolida el perfil de egreso, además permite demostrar la capacidad que tienen las instituciones formadoras de docentes para egresar docentes dotados de las herramientas, conocimientos, actitudes y valores para poder hacer frente ante los nuevos retos de la educación actual mexicana.

Una vez analizados los documentos de titulación bajo la modalidad de portafolio de evidencias se destaca la necesidad de sistematizar, retroalimentar y dar seguimiento a las evidencias de aprendizaje elaboradas por los estudiantes, evaluar con mayor profundidad de forma cualitativa cada tarea solicitada, así como proporcionar a las y los estudiantes mayor claridad en los criterios e instrumentos para la evaluación.

Uno de los retos a considerar por los formadores de docentes es que la totalidad de los estudiantes que optaron por esta modalidad coinciden que pocos de los trabajos o tareas encomendadas pudieron ser considerados como evidencias porque no existió alguna retroalimentación, comentarios u observaciones al momento de su evaluación, esto lo atribuyen al exceso de carga de trabajo de los formadores de docentes que atienden varios cursos y grupos numerosos en diferentes licenciaturas, lo que complica la retroalimentación de todas las actividades realizadas por los estudiantes.

Se concluye además que la malla curricular está realmente enlazada y los cursos conectados, ya que al ir desarrollando una competencia también se van fortaleciendo otras establecidas en el perfil de egreso, mismo que se va consolidando en el transcurso de los semestres, coinciden además que esta modalidad posibilita fortalecer la competencia seleccionada y contribuye en gran medida a consolidar el perfil de egreso.

Referencias

- Atienza, E., (2009). El portafolio del profesor como instrumento de autoformación. *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9), 1-19.
- Barberá, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portafolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 3 (2).
- Camacho, M. G., Hernández, L. G., González, A. L., y Villarreal, O. G. (2019). Construcción y Validación de un Instrumento de Valoración del Desempeño Docente en la Ejecución de una Secuencia Didáctica. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 122-142
- Diario Oficial de la Federación. (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Consultado en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- Diario Oficial de la Federación. (2022). *Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. Consultado en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5662825&fecha=29/08/2022#gsc.tab=0
- Dino-Morales, L., y Tobón, S. (2017). El Portafolio de evidencias como una modalidad de titulación en las escuelas normales. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14), 69-90. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100069&lng=es&tlng=es.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). Planes de estudio 2018. SEP
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. SEP.
- Jara, H., O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE. <https://centrodeinvestigacionclacsoriums.files.wordpress.com/2019/04/libro-sistematizaciocc81n-de-oscar-jara.pdf>
- Salazar-Gómez, E., Tobón, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios* 39 (53).17 – 30
- Smyth, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.
- Suárez, D. (2007). ¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Fascículo 3. Serie Documentación Narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Colección de materiales pedagógicos. Proyecto CAIE Instituto Nacional de Formación Docente/Laboratorio de Políticas Públicas.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación.

Capítulo 2

Los informes de práctica para la mejora de la formación docente: Un estudio hermenéutico exploratorio

Francisco Enrique, García López
María Magdalena, Hernández Valdez
Escuela Normal Oficial "Dora Madero"

Resumen

En el trayecto de prácticas profesionales, los futuros docentes articulan la movilización de competencias y saberes pedagógicos como parte de su proceso de formación en la que el acercamiento e intervención son de las actividades medulares, así como la sistematización de la experiencia. La exploración y análisis del contenido de estos documentos no solo aporta infinita información sobre la realidad educativa de la práctica docente, sino que también es un valioso recurso para diagnosticar y diseñar acciones para fortalecer las jornadas de práctica profesional. La inspección y representación de la información a partir de las unidades hermenéuticas mediante nubes de palabras, frecuencias de palabras y/o mapa de árbol posibilitó la identificación de umbrales de elección, particularmente de las frecuencias más relevantes (conceptos o palabras clave) relacionadas con la planeación, las estrategias didácticas, el dominio de contenidos, la gestión de los tiempos, el control de grupo, la atención de alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, y con rezago escolar, además de estrategias para el control de grupo, para la categorización a partir de las frecuencias y las concordancias que eventualmente podrían asociarse a diferentes unidades de análisis, para estudios hermenéuticos más profundos, directamente relacionadas con las jornadas de práctica profesional de los estudiantes del séptimo semestre sección b de la licenciatura en educación primaria.

Palabras clave: Práctica docente, docencia reflexiva, intervención pedagógica

Introducción.

El presente artículo de investigación es parte de un estudio Hermenéutico que considera categorías de análisis relacionadas con las jornadas de práctica profesional que realizaron los estudiantes normalistas del séptimo y octavo semestres de la licenciatura en educación primaria del ciclo escolar 2022-2023 de la Escuela Normal Oficial "Dora Madero" de Parras de la Fuente, Coahuila de Zaragoza. La investigación no necesariamente está asociada a un problema, sino que se realizó para estudiar con mayor profundidad las situaciones que están experimentando los futuros docentes durante sus prácticas educativas. La sistematización de las experiencias en el trayecto de prácticas profesionales se ha convertido en una de las principales actividades lo que

está fortaleciendo la documentación narrativa e impulsando los procesos de reflexión crítica sobre los saberes pedagógicos y las capacidades que están adquiriendo los estudiantes normalistas permitiéndoles tener una inmersión más profunda en las diversas problemáticas en las comunidades escolares.

El estudio se enfocó sobre la reflexión en la acción y sobre la acción, además, en las dificultades que están experimentando al momento de reflexionar y en las fortalezas y áreas de oportunidad que se les están presentando durante su práctica docente. La técnica de análisis de contenido y la creación de unidades hermenéuticas por temáticas facilitaron la comparación de categorías y del propio contenido lo que permitió hacer la interpretación de los textos para comprender lo que están experimentando los futuros docentes en las escuelas de práctica. Los informes de práctica fueron los insumos principales.

Problema de Estudio

Sistematizar la experiencia sobre la práctica ha pasado de ser un problema como tal a un área de oportunidad, sin embargo, aún continúa la preocupación al respecto porque no se ha logrado consolidar este aspecto tan valioso por lo que puede aportar el documentar las jornadas de práctica profesional para analizarlas.

El análisis y reflexión de la práctica profesional está en camino de convertirse en una de principales actividades de los docentes en formación, lo que está posibilitando una mayor inmersión en el estudio de aquellas problemáticas que están enfrentado los estudiantes durante sus prácticas, además, sobre la producción de conocimiento; las prácticas y saberes asociadas al campo de acción e intervención en las escuelas primarias; la intervención en el aula y en la institución escolar. Los datos recogidos en los informes de

la práctica profesional y en el diario del profesor del séptimo semestre fueron estudiados para conocer las situaciones sobre las que están documentando y reflexionando durante la práctica y sobre sí mismos los practicantes.

Objetivos

Identificar los ámbitos en los que están haciendo énfasis durante la reflexión en la acción y sobre la acción.

Conocer las dificultades que están experimentado al reflexionar en y sobre la práctica profesional.

Determinar las fortalezas y áreas de oportunidad durante la práctica docente.

Metodología

Por las implicaciones de la investigación, se utilizaron la técnica de análisis de contenido y estudio exploratorio por temática mediante unidades comparables de categorización, y el método hermenéutico. Tal como lo destaca García y Martín (2013) a partir de los planteamientos de Beuchot (2010), Gil (2011) y Quintana (2005):

“La hermenéutica es la capacidad y el talento para interpretar un texto, para comprenderlo, para colocarlo en contexto, para entender al autor, su contenido y su intención”. Los textos pueden ser tanto los escritos, como los hablados o los actuados. En ellos, cobra importancia el lenguaje, donde se encuentra el sentido; más que la verdad, lo importante es el sentido, que se encuentra en el lenguaje, no en la realidad. Pero la interpretación no es moldear las percepciones puras a nuestro punto de vista subjetivo, sino participar de las «interpretaciones propias del campo intersubjetivo del lenguaje y de las prácticas sociales” (p. 57).

Los textos analizados y explorados fueron 21 informes de la jornada de práctica profesional de estudiantes del séptimo semestre de la licenciatura en educación primaria. El informe se integró por seis objetivos y cinco categorías, las cuales se fundamentan en el contenido de los programas de algunos de los cursos del trayecto de práctica profesional, en la metodología Self-study y diversos autores. Los ítems fueron seis preguntas para profundizar en el análisis de la práctica profesional y en el foco central (preocupación en torno a los procedimientos e instrumentos que promueven el quehacer reflexivo mediante preguntas de un modo inicial y tentativo) compuesto por nueve indicadores. Como parte del Self-study, el informe incluyó las preguntas iniciales, cuestionamientos sobre sí mismo, el foco central y la pregunta focal para favorecer la reflexividad pedagógica.

En los diversos planes de estudio de la licenciatura en educación primaria, desde los primeros semestres se establece y fundamenta la necesidad de documentar las acciones y los discursos de los diversos contextos de influencia en el proceso enseñanza aprendizaje mediante descripciones, informes, relatos y narrativas para favorecer el seguimiento, análisis, evaluación y reflexión de la experiencia docente, así como de aquellas situaciones y vicisitudes que experimenta el estudiante normalista durante las jornadas de práctica profesional. Los informes de práctica profesional son un valioso recurso para desarrollar y fortalecer capacidades para procesar información de la práctica, particularmente la que proviene de: los diarios, los registros de observación, las grabaciones en audio y video, los planes de clase, los formatos que se utilizan para analizar la experiencia y los instrumentos de evaluación del desempeño. La investigación de estos informes contribuye para comprender, mejorar y transformar la práctica a partir

de los aportes de la docencia y práctica reflexiva como de la investigación acción (SEP, 2018).

Es importante destacar que la estructura de los informes no debe ser exhaustiva, debe considerarse la flexibilidad porque el análisis de la práctica no se puede agotar ni acotar a ciertas categorías e indicadores, sin embargo, lo que debe garantizarse es la aplicación de los principios de la docencia y práctica reflexiva, para posteriormente, conforme avance el estudiante en su formación profesional, implementar la investigación acción, para que de manera conjunta, estos procesos y herramientas les permita identificar y delimitar los problemas de su práctica docente. No existen rutas metodológicas ni estructuras únicas, ni recetas teóricas a la medida para documentar y analizar todos los contextos. La revisión exhaustiva de las perspectivas teóricas y metodológicas por parte del formador de formadores y de los docentes en formación es indispensable para el diseño diversificado de instrumentos, cuyo contenido posibilite, entre otros aspectos, Utilizar la información para desarrollar capacidades para la reflexión y el análisis con la finalidad de adquirir un conocimiento más profundo y en contexto de los enfoques y modelos de enseñanza aprendizaje, de evaluación, de planeación, de gestión, y del uso de los recursos (SEP, 2018).

Para esta investigación, se consideraron algunos planteamientos de Donald Schön (1998), quien establece la necesidad de reflexionar desde la acción, en la acción y sobre la acción, además, afirma que todo pensamiento demanda un pararse a pensar, esto es, en efecto, como si pensar me paraliza más o menos de la misma manera que un exceso de conciencia puede paralizar el automatismo de mi función corporal (Schön, 1998). Respeto a Phillipe Perrenoud, se integró parte de lo que hace referencia a “De la reflexión en la acción a una práctica reflexiva”, así como lo postulado para guiar el análisis de la

práctica profesional de los estudiantes en formación para fomentar la postura reflexiva y formación del habitus, además, de contribuir al desarrollo de saberes para analizar el trabajo docente y reflexionar sobre la movilización de competencias y saberes pedagógicos (Perrenoud, 2004)

Finalmente, el informe de prácticas profesionales también implicó la integración de postulados relacionados con la metodología del Self-study, la cual se ha generalizado en Sudamérica, particularmente en Chile en los modelos para la formación de docentes. Rusell, Fuentealba & Hirmas (2016) afirman que en el Self-study, la metodología implica la investigación sobre la enseñanza desde la perspectiva de los/as mismos docentes. (Loughran & Russell, 2016), además, enhebra el proceso de comprensión de las prácticas educativas con la transformación de nosotros mismos, de nuestras prácticas y por tanto de las aulas en las que transitamos. (LaBoskey, 2004) y también posibilita la investigación personal de la propia práctica, como formador de profesores es un medio importante para mejorar la comprensión y propiciar la mejora de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje sobre la enseñanza (Berry, 2016).

El Self-Study apunta efectivamente a unir la investigación y la enseñanza, pero no desde un afuera, sino que desde la propia comprensión de nuestro self (sí mismo), en torno a las situaciones de enseñanza-aprendizaje al interior del aula y en colaboración con otros. Mejorar la práctica docente, con el objetivo de potenciar los aprendizajes al interior del aula desde la transformación del docente como self. Revisar el propio trabajo de aula mostrando posibilidades a través de ejemplos cercanos.

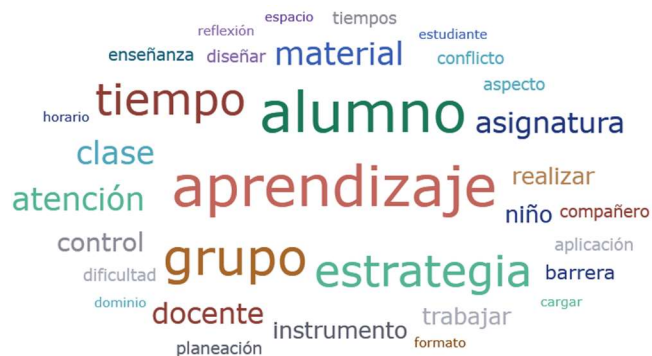
Resultados

Para facilitar y focalizar el análisis de los datos recopilados a través de los informes de práctica profesional, inicialmente se generaron “Nubes de palabras y Conceptos” de las diversas categorías (análisis exploratorio de datos).

Aspectos en los que debo mejorar a partir de la reflexión

Los practicantes destacan que deben mejorar la afectividad en el aprendizaje, el aprendizaje significativo, en el diseño de los ambientes de aprendizaje para que sean más incluyentes, además, de conocer más sobre las barreras de aprendizaje y el aprendizaje de la lectoescritura. En relación con el grupo, producto de la reflexión, afirman que deben implementar estrategias para el control y la atención del grupo, en algunos de los casos por el ritmo de trabajo del grupo e implementar estrategias para el control de la disciplina

Ilustración 1 Nube de conceptos "Aspectos en los que debo mejorar a partir de la reflexión"



Respecto al concepto de estrategias, estas versan sobre el control del grupo; el diseño y la aplicación de las estrategias de enseñanza; para la explicación de los temas en clase y las estrategias lúdicas. En relación con la gestión del tiempo, establecen que requieren

hacer adecuaciones, mejorar la administración para el desarrollo de las asignaturas y su organización.

Sobre los instrumentos, son pocos los que reconocen que deben mejorar este aspecto, a pesar de que la evidencia muestra que no están diseñando apropiadamente los instrumentos y que no los están seleccionando de manera adecuada en relación con el tipo de contenido y aprendizaje esperado. Otro de los conceptos más mencionados es el de material didáctico respecto a que deben diseñarlo, particularmente el visual. La nube de palabras permitió identificar la frecuencia con que se menciona. Finalmente, esta primera exploración también permitió identificar que están reflexionando, con menos frecuencia, con fines de mejora sobre la atención de los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación.

Reflexión en la acción y sobre la acción.

Sobre la “Reflexión en la acción”, matizan el logro de los aprendizajes esperados; el interés en las actividades y los conocimientos previos, además, resaltan la reflexión sobre las estrategias didácticas, el control del grupo, la gestión del tiempo y las actividades para los alumnos con barreras para el aprendizaje y rezago escolar. Respecto a la reflexión sobre la acción, enfatizan la evaluación de los aprendizajes y sus instrumentos, los aprendizajes logrados, las actividades concretas, las necesidades e intereses de los alumnos, la planeación didáctica, la metodología, las emociones de los escolares, el rezago y el diseño de material didáctico.

La reflexión pedagógica.

Desde la perspectiva de los practicantes, afirman que en muchas ocasiones se centran tanto en el momento de estar desarrollando la clase y la evaluación, que están olvidando hacer la reflexión diaria de lo que funcionó o no, lo que está incidiendo en la pérdida de información sobre las situaciones significativas experimentadas, además, de pensar entorno a todo aquello que se está diseñando e implementando, los aspectos positivos y negativos de los planes de clase, las clases exitosas y las no tan exitosas, el dominio de contenido y el disciplinar, y también sobre las clases que resultan distinto a la planeado, porque escasamente se reflexiona sobre los errores y los efectos de la intervención, aunado a que tienen problemas para reflexionar porque no han desarrollado capacidades reflexivas, en algunos casos ni siquiera las básicas, y no aplican sistemáticamente rutas metodológicas para fomentar la docencia reflexiva. Finalmente, es evidente que las dificultades también se están reflejando en la heterogénea calidad de la escritura académica, que varía desde una muy buena calidad hasta deficiencias bastantes significativas en la redacción.

Fortalezas durante la jornada de práctica profesional (resultados)

El análisis exploratorio permitió, inicialmente, desarrollar descripciones o explicaciones generales de las fortalezas que se están manifestando durante la práctica profesional, con el fin de recuperar de forma más reflexiva y con un sentido más profundo las preocupaciones pedagógicas.

Entre las principales fortalezas identificadas, destacan la creación de ambientes de aprendizajes “sanos”, tal como lo enfatizan los practicantes, en donde el respeto, la comunicación, la convivencia y el buen trato son los principales rasgos durante la intervención pedagógica, aunado al fomento de la participación, lo cual también se

manifiesta en las experiencias escritas en los informes que hacen referencia a los alumnos de educación primaria. El concepto de aprendizaje también figuró entre las fortalezas. Al respecto, en las descripciones recopiladas, se advierte que hacen referencia a la consideración de los estilos de aprendizaje, la implementación de actividades lúdicas y la adecuación de estas y el tipo de metodología. Otras fortalezas están relacionadas con la disposición institucional para el desarrollo de las prácticas profesionales, la comunicación y relación con las y los titulares de grupo, además del control de grupo, el diseño de materiales didácticos y el dominio de contenido.

Finalmente, entre las principales áreas de oportunidad, según los practicantes, es la atención a los alumnos con barreras para el aprendizaje y la participación, y con rezago; el diseño de instrumentos de evaluación; la elaboración de recursos y materiales didácticos; el control del grupo y la adquisición de estrategias para la comunicación con padres de familia, directivos y titulares de grupo.

En la segunda fase de análisis “identificación de relaciones”, con el objetivo de observar los datos desde un ángulo distinto, la perspectiva de los objetivos y/o preguntas de investigación, a partir de los códigos generados en la fase de exploración, es evidente que los primeros indicios indican que, en las descripciones y análisis de los informes de práctica profesional, destacan diversas relaciones entre conceptos, entre las más importantes están las relaciones de “actividad” y “aprendizaje”, “contenido” y “aprendizaje”, “evaluación” y “aprendizaje”, además de “recursos” y “aprendizaje”, sin embargo, también es destacable “actividad” y “tiempo”.

Tanto con el análisis exploratorio como la identificación de relaciones, fue posible integrar diversos hallazgos y conseguir una mayor comprensión coherente de los fenómenos que se suscitan durante las jornadas de práctica profesional.

Conclusiones

No obstante que esta investigación es exploratoria, los resultados estimularán otros tipos de pensamiento diferente y permitirán nuevas exploraciones y análisis más extensos. Ahora bien, tal como lo establecen Flores y Valencia (2017) “La realidad educativa ofrece infinidad de información que aún no se ha sistematizado y que se torna compleja en nuestro nivel de construcción de conocimiento acerca de la formación de maestros” (p.8), por lo que es de suma importancia profundizar en el estudio de los conceptos, categorías y relaciones más significativas de esta investigación. Los resultados exploratorios demuestran que los docentes en formación están fomentando la reflexión y que durante la jornada de práctica están experimentado diversas situaciones y vicisitudes que pueden ser mejoradas con el análisis.

Referencias

- Berry, A. (2016). Tensiones en la reconceptualización del conocimiento del formador de formadores: explorando la tensión entre valorar y reconstruir la experiencia. En: T. Russell, C. Hirmas & R. Fuentealba (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 77-95). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación.
- Flores, G., & Valencia, A. (2017). *Y si... ¿Formación e investigación se tejen?* Neisa.
- García, W., & Martín, M. (2013). Hermenéutica y pedagogía. La práctica educativa en el discurso sobre la educación. *Pulso*, 55-78.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*, Grao.
- Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona, Paidós.
- Secretaría de Educación Pública. (24 de marzo de 2023). *Dirección General de Educación Superior para el Magisterio*. Obtenido de Planes de estudio 2018: <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>

Capítulo 3

La planificación didáctica del formador de formadores: su sentido y significado

Rosa Fidela Frago Galbray
Maribel Sánchez Villaseñor
Cosme Esparza Flores
Escuela Normal de Ecatepec

Resumen

La calidad y excelencia educativa están en gran escala sujetas al desarrollo profesional y a las competencias profesionales del docente, la investigación se realizó en una de las 36 Escuelas Normales del Estado de México, la Normal de Ecatepec. La institución ha ofertado servicios educativos para la formación inicial de docentes para la educación básica por 50 años de su fundación, ha formado profesores y licenciados con diversos planes de estudio, actualmente se ofertan las licenciaturas educación primaria, educación física e inclusión educativa, al analizar la planificación de los formadores de docentes, se encontró que no le dan el sentido académico didáctico solo es un trámite administrativo, la planificación es un proceso de racionalización y gestión de conocimientos pero ¿Cómo lograr que el docente formador de formadores le dé sentido y significado el diseño de la planificación didáctica como herramienta básica para su desempeño? que, sustentada en la reflexión de la práctica se constituya un elemento primordial para la mejora del desempeño docente y las competencias profesionales, sin importar que sean normalistas y/o universitarios, utilizando la investigación cualitativa, al analizar los resultados de las entrevistas se confirmó que los docentes ven a la planificación sólo como la organización de contenidos, por lo que se busca la creación de una propuesta que establezca los criterios fundamentales para delinear procesos de intervención con sentido y significado desde el inicio hasta el final, sustentados en los principios del pensamiento complejo, y la reflexión identificando las necesidades y posibilidades como una verdadera herramienta para el docente.

Palabras claves: Planificación didáctica, formación de formadores

Introducción

En el contexto educativo siempre se ha expresado la necesidad de mejorar la calidad de la educación y se reconoce que ello depende en gran medida de “la adecuada formación de las maestras y maestros en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Ley General de Educación, 2019. p.9), condiciones que demandan transformar e innovar las prácticas de enseñanza en todos los niveles educativos. Esta necesidad y reto se reafirma e

incrementa ante los cambios sociales, culturales y de desarrollo tecnológico generados por la sociedad del conocimiento y los procesos de globalización.

La Escuela Normal de Ecatepec es formadora de docentes la cual, cuenta con una plantilla de personal compuesta por 57 docentes, 29 de tiempo completo y 28 con horas clase de los cuales 11 son interinos. De ellos 48 imparten uno a más cursos de los programas educativos que oferta la institución, atendiendo un total de 17 grupos (522 estudiantes)

En los últimos 20 años la escuela ha vivido cambios considerables ha formado docentes con al menos cinco reformas educativas a planes y programas de estudio, la planta docente se ha ido transformando, un 95% eran profesores normalistas, poseían formación específica para la docencia, lo que se consideraba una fortaleza para el trabajo que se desarrollaba al interior de las aulas. Actualmente solo el 53% de los docentes tienen formación académica para la docencia, y un 47% se ha insertado a trabajar en la escuela normal (universitarios) sin formación, ni experiencia laboral en el trabajo docente, esta diferencia hace que no le den el sentido ni significado a la planificación docente, para ellos esto no es importante, porque no son conscientes de la función de un formador de formadores.

Por esta diversidad de docentes, se plantea el objetivo de construir una propuesta que, sustentada en una concepción pedagógica, contribuya a mejorar la planificación al tomar consciencia y con ello se fortalecerá el desempeño de los formadores de docentes.

En esta investigación se plantea la mejora de la calidad educativa en los aprendizajes de los estudiantes, sólo será posible si el docente se compromete a mejorar su desempeño a través de la reflexión, revisión e indagación de su práctica y con ello identificar

posibilidades de cambio e innovación de su trabajo pedagógico en el aula. Si el maestro desarrolla la capacidad de reflexionar el ejercicio de la planificación, las propuestas de aprendizaje que construye y expresa en su plan de curso, logrará reconocer y hacer conscientes los esquemas de pensamiento que sustenta su práctica educativa (Perrenoud, 2011).

Los docentes formadores de formadores son esenciales para el logro de las competencias profesionales de los futuros profesores de educación básica, se reconoce a la planificación didáctica como competencia compleja que apoya al docente a desarrollar su práctica en distintos contextos. Mientras no se logre que el docente le dé a la planificación el sentido y significado superando el inconsciente práctico; será difícil cerrar la brecha que existe entre el trabajo que realiza el maestro en las aulas y los enfoques y fines pedagógicos que expresan las bases filosóficas y legales de la educación.

Se reconoce que el docente cuenta con un marco de referencia teórico y explicativo acompañado de experiencias que influyen su perspectiva de enseñanza. Esto es innegable si se recupera la noción de Fierro, (1999) que expresa:

La práctica docente, como praxis social es objetiva e intencional; en ella intervienen los significados, percepciones y las acciones de los agentes implicados –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia-, así como los aspectos político institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo del país, delimitan la función del maestro (p.22).

El diseño de la planificación es un dominio y competencia, sin embargo, mientras no se logre que los docentes formadores de formadores, le den sentido y significado a la

planificación; seguiremos promoviendo propuestas, solo, como operadores de un programa de estudio donde centran más su atención en la organización y estructura y no promueven nuevas formas de pensar y concebir la enseñanza y aprendizaje.

Se hace necesario que el docente tenga un posicionamiento teórico y metodológico que le permita comprender los paradigmas y enfoques pedagógicos que fundamentan y dan sentido al modelo educativo de formación de docentes en el contexto de la globalización y la sociedad del conocimiento, será entonces posible avanzar en procesos de planificación didáctica como un ejercicio intelectual, cognitivo y creativo en el que el maestro plasma, en cierta medida, su manera de percibir la realidad (Sánchez, Fragoso. 2019)

En ese sentido, la experiencia, el pensamiento y las competencias de los profesores han sido motivo de innumerables estudios e investigaciones (Perrenuod, 2011; Zabalza, 2003; que escudriñan en torno a los perfiles específicos de quienes ejercen la función docente y que tienen presente que existe una pluralidad de profesionales que intervienen en esta labor desde diversos referentes empíricos, personales, académicos y contextuales; mismos que poseen recorridos formativos heterogéneos que influyen en su perfil académico- profesional y en el desarrollo de sus competencias profesionales y específicas para ejercer la docencia.

No obstante, Doménech (1999) plantea que el docente del nivel superior mayoritariamente organiza sus formas de enseñanza teniendo como referente primordial la manera en que le enseñaron cuando fue estudiante, así como las experiencias que ha fraguado en su trayecto profesional como profesor y a través del intercambio e interacción con sus pares académicos.

El ejercicio de la planificación como competencia profesional tiene que ver con operaciones mentales complejas que, sostenidas por esquemas de pensamiento, permiten actuar de modo consciente, rápido y eficaz ante una situación y contexto determinado, razón por la cual se considera que la competencia se crea, se construye ante la tarea cotidiana del docente.

Sin embargo, estas actuaciones en situación no son siempre producto de una reflexión previa; durante los estudios que (Perrenoud. 2005) ha realizado en relación a los docentes como profesionales incorpora la noción de “inconsciente práctico” a través del cual explica que las personas (en este caso los docentes) generalmente tenemos una conciencia vaga de los que hacemos, es decir, no siempre sabemos por qué actuamos de tal o cuál manera, como si la acción fuera natural y muchas veces dicha actuación es producto de la formación de rutinas que favorecen el olvido y la imposibilidad de “ser conscientes” en todo momento de nuestros actos.

Así, el proceso de planeación implica que el docente formador de formadores realice un alto y reflexione en torno a ¿qué enseñar? ¿cómo enseñar? ¿para qué enseñar? ¿a quiénes enseña y cómo aprende el estudiante al que enseña? En ese sentido, la planeación como ejercicio individual del docente también expresa una respuesta personal y original de la concepción del profesor en relación a ¿qué es enseñar? y ¿qué es aprender?, con esos referentes toma decisiones de acción como un ejercicio cognitivo que se diseña, analiza y reflexiona (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) y que mediante su ejecución en diferentes contextos conduce a resultados satisfactorios, (Sánchez, Fragoso 2019).

Algunas otras investigaciones referidas al reconocimiento de las competencias del docente universitario, como la realizada por Villarroel y Bruna (2017) Desvelan que, para los primeros, las competencias específicas son las más importantes, las cuales involucran: planificación y organización, didácticas, diseño e implementación de metodologías de evaluación. pero no lo hacen de manera reflexiva, pensando en que la formación de formadores que va más allá de organizar contenidos.

En cambio, los docentes con formación normalista destacan el manejo de conocimiento, comunicación, características personales del educando, el contexto, toman en cuenta lo pedagógico, la didáctica especial, lo institucional, así como las principales competencias de un docente de excelencia, por ejemplo, su habilidad y capacidad de interacción con los estudiantes, su capacidad metacognitiva, autocrítica lo que le permite ponerse en el lugar del otro.

El plan de estudios SEP.(2018) tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza, según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende, se plantea como núcleo central el desarrollo de situaciones didácticas, aprendizaje colaborativo, por proyectos, por problemas, en casos, aprendizaje en el servicio e incidentes críticos.

Metodología

Dentro de la investigación cualitativa se enmarca como una herramienta eficaz para desentrañar los sentidos y significaciones por los sujetos, se aplicaron cuestionarios y

entrevistas que permitieron la comprensión subjetiva de los sucesos en su contexto; posibilita la recolección de datos o información del objeto de estudio mediante la interacción oral con el investigador (Troncoso-Pantoja y Amaya Placencia, 2016).

El paradigma interpretativo es coherente para la investigación porque se analizaron las características que tiene en la actualidad la planificación didáctica de los docentes, se infiere el sentido y el significado, las creencias, valores y concepciones respecto a cómo deben y pueden aprender los estudiantes.

La población se compone de 57 docentes, se tomó como muestra a 12 docentes, 4 de cada una de las tres licenciaturas (educación primaria, educación física e inclusión educativa) que se imparten en la Escuela Normal, todos ellos con años de servicio, experiencia docente y formación académica profesional diversa, es importante considerar que en los últimos 20 años han ingresado profesionales del sistema universitario en áreas de formación ajenas a la educación o sin formación para la docencia, que se necesita el formador de formadores para la educación básica.

Resultados

Al iniciar la investigación se revisaron las planificaciones de acuerdo a los criterios establecidos por el SGC. Se hace evidente que los docentes solo hacen la planificación como un requisito que cumplir llenando los espacios del formato, el 100% omite realizar reflexión y análisis para su elaboración. El 80% concentra su atención en el desarrollo de su programa, no realizan la secuencia didáctica desarrollada, el 100% especifica los tipos de evidencia de aprendizaje solicitados, pero no aplica los criterios para evaluar.

Después se eligió una muestra aleatoria de 12 docentes que imparten clases cuatro por cada una de las licenciaturas para la entrevista semiestructurada, resulta relevante recuperar frases o expresiones que se consideran en la identificación del inconsciente práctico, y que permitirán explicar si el actuar de los docentes es producto de las rutinas que han construido a través de los años de experiencia.

Se aprecia que el 60% se ha insertado a la docencia como actividad profesional inicial y el 40% de la muestra realizó estudios en una institución educativa cuya misión no es la formación de formadores.

En preguntas como ¿Qué piensan los docentes formadores de la planificación didáctica? Los docentes de más de 20 años de servicio con formación docente, la consideran una actividad sustancial que implica reflexión, es una herramienta necesaria para llevar un avance y realizar seguimiento. El maestro con menos de 20 años de servicio y sin formación docente expresa no importar la planificación no considera elementos didácticos.

La población muestra que tiene entre 6 y 10 años sin formación docente expresa: Es un instrumento que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje, es una herramienta que necesaria que guía la acción docente, solo es un trámite burocrático innecesario, estas respuestas permiten apreciar el sentido y el significado que le dan a la planificación didáctica, cómo se difumina la relevancia cuando no se posee la formación en docencia.

Los docentes con antigüedad de 1 a 5 años con formación docente expresan: permite sistematizar el aprendizaje y los medios para lograrlo, es un factor fundamental que sienta una de las bases de la práctica educativa, indispensable en cualquier nivel para la

ejecución de las estrategias de enseñanza-aprendizaje, reconocen la importancia del proceso de planificación como factor fundamental del desempeño docente.

En la pregunta. ¿Cuándo elaboras tu planificación te detienes a pensar en las características, retos y demandas que la sociedad actual, plantea a los docentes? El 100% de los entrevistados responden que sí, no obstante, es un elemento de análisis del cual carecen todas las planificaciones revisadas.

La respuesta a ¿Cuál o cuáles son los apartados consideras que son los más complejos en la elaboración de la planificación? El 60 % considera que el diagnóstico, el desarrollo de las secuencias didácticas de las actividades y la selección de recursos y materiales didácticos y la evaluación. Respuestas que son coherentes con las oportunidades de mejora detectadas en la revisión de la planificación.

Una pregunta que permite identificar el sentido, concepciones y creencias en torno al proceso de aprendizaje es: De acuerdo con tu experiencia profesional y tu formación ¿Cómo es que deben aprender los estudiantes? Los docentes en sus respuestas hacen énfasis en el desarrollo de la autonomía, la reflexión y el diseño de actividades novedosas. Expresan la importancia de partir de experiencias significativas y respetar sus ritmos y modos de aprender. Solo uno de los docentes menciona el acompañamiento entre pares y del docente como un elemento valioso. Sin embargo, son características que no se identifican con facilidad en el desarrollo de su planificación, centran más su atención en la organización de los contenidos.

Con fundamento en los resultados obtenidos, que desvelan el problema planteado, es necesario elaborar una propuesta metodológica que sustentada en pedagogías que enfatice acciones que desarrolle el pensamiento crítico y complejo

Se reconoce que la planificación es una herramienta para la mejora de la práctica del docente y de los aprendizajes de los estudiantes; además de que presentan propuestas para definir contenidos, estrategias, recursos y/o formas de evaluación.

Conclusiones

Según lo expuesto en los apartados anteriores es que se propone la construcción de una propuesta metodológica que contribuya a fortalecer las competencias profesionales del docente para planificar y organizar situaciones de aprendizaje, y a través de ello rebasar los ejercicios de planificación centrados básicamente en distribución y organización de contenidos de manera temporal.

Para incrementar la calidad y excelencia educativa es necesario diseñar un curso de inducción teórico y metodológico para los docentes universitarios, que superen la concepción tradicional del conocimiento, con libertad de pensamiento, situarse en diversos contextos, donde se valore la comunicación, se compartan propuestas, visiones e intereses y se interactúe en función de ello; razón por la cual la propuesta metodológica tiene como propósito proporcionar fundamentos y orientaciones para atender la problemática planteada y las causas que la originan.

Es en este sentido que se hace evidente la necesidad de promover la transformación de la práctica desde el centro educativo, fundamentalmente desde lo que sucede al interior del salón de clases, lo que de alguna manera está supeditado a la planeación que el

docente hace del proceso de enseñanza y aprendizaje, que sin embargo, solo será posible en la medida en que los docentes formadores realicen una práctica reflexionada, guiada por un posicionamiento teórico-pedagógico acorde a las exigencias actuales.

Es necesario que la elaboración de la planificación didáctica permita reflexionar la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que, durante el diseño de estrategias, situaciones de aprendizaje y propuestas de evaluación el maestro movilice un pensamiento analítico crítico y reflexivo en el que sea posible la creatividad e innovación.

Referencias

Doménech Betoret F. (1999), *El proceso de enseñanza aprendizaje universitario aspectos teóricos y prácticos*. Universitat Jaume I. https://www.e-buc.com/portades/9788480217644_L33_23

Fierro. (1999) *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós /Maestros y enseñanza.

Perrenoud, P (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México. FCE.

Perrenoud, P. (2011), *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ed. Grao

Sánchez, Frago, (2019), La planeación didáctica por competencias en el marco del pensamiento complejo y la docencia reflexiva, Ponencia presentada en el II *Foro Internacional de innovación e Investigación*, Tabasco, México.

SEP, 2018. ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica.

Ley General de Educación, México (2019), S.E.P. en
https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf

Troncoso Pantoja, C. y Amaya Plasencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332.
<http://mr.crossref.org/iPage?doi=10.15446%2Frevfacmed.v65n2.60235>

Villarroel, Verónica & Bruna, Daniela. (2017). Competencias Pedagógicas que Caracterizan a un Docente Universitario de Excelencia: Un Estudio de Caso que Incorpora la *Perspectiva de Docentes y Estudiantes. Formación universitaria*.

Zabalza, (2004) *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Ed. Narcea, S.A.

Capítulo 4

El desarrollo del liderazgo docente: Competencia trascendental en la escuela del siglo XXI

Constantino Carcaño Zamora
Universidad Juárez del Estado de Durango

Resumen

La calidad educativa es uno de los objetivos fundamentales conforme a los acuerdos internacionales de la Agenda 2030 expresado en el ODS4 que propone crear estrategias colaborativas para formar de acuerdo con las expectativas de la Escuela del Siglo XXI a una de sus figuras más importantes: el docente. La educación se encuentra en una transformación constante y pretende formar en el docente habilidades directivas que rompan con los paradigmas tradicionales de su labor y se centre en el desarrollo integral de los estudiantes para responder a las necesidades y demandas del Siglo XXI. Es por ello por lo que desde hace tiempo diversos estudios se han centrado en el liderazgo pedagógico que asume el docente al momento de dirigir a los grupos académicos a través de un estilo de liderazgo que puede o no favorecer la formación de los alumnos. Este tópico pretende que el docente asuma el rol transformador que se le encomienda y que sea consciente del estilo de liderazgo pedagógico que implementa en las aulas para que descubra por sí mismo, cuáles son las actitudes y conductas que asume y si estas son coherentes y congruentes con las expectativas del docente del Siglo XXI. Se ha evidenciado que el docente necesita de una profesionalización para poder desempeñar su liderazgo pedagógico de una manera eficiente y eficaz a través de los cuatro pilares de la educación descritas por Delors. Se considera que el desarrollo del liderazgo docente es fundamental para garantizar la calidad en el sector educativo.

Palabras clave: formación docente, liderazgo pedagógico, escuela del siglo XXI.

Introducción

La calidad educativa es una de las premisas que se pretende lograr a través de la implementación de acuerdos internacionales como la Agenda 2030 que influye en la adecuación de las políticas educativas de los países con reformas educativas que buscan garantizar la calidad esperada.

Es evidente que el sector educativo está en constante movimiento y que debe adecuarse al Siglo XXI con la innovación y la mejora en la práctica pedagógica y es

cuando la figura del docente sale a relucir pues debe romper con los paradigmas tradicionales educativos para cumplir con las expectativas de su labor coherente con las necesidades y demandas de la Escuela del Siglo XXI.

El docente del Siglo XXI debe transformarse en su labor vinculando su práctica educativa con los cuatro pilares de la Educación y desarrollar una habilidad fundamental en su quehacer pedagógico: el liderazgo.

Para ello es esencial que el docente se visualice así mismo como un elemento importante en la evolución educativa asumiendo un rol completamente opuesto al tradicionalista y explorando la manera en que asume su liderazgo pedagógico al momento de liderar a sus estudiantes, aunque es fundamental que el docente reconozca cuál es su estilo de liderazgo que retoma en su práctica pedagógica, ya que el docente sabe hacer pero necesita ser formado para ejercer eficientemente su labor de acuerdo con las expectativas docentes del Siglo XXI.

La Agenda 2030 y su Relación con el ODS 4: Educación de Calidad

Dentro de las perspectivas de la Escuela del Siglo XXI está la transformación de la educación para garantizar su calidad. Esto se ve reflejado en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible la cual es un convenio internacional a través de “un plan de acción a favor de las personas, el planeta y la prosperidad” (ONU, 2016)

Específicamente el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de Calidad es quizás uno de los más fundamentales de la Agenda 2030 debido a que ocupa el lugar central de los subsecuentes ODS cuya intención es “garantizar una educación inclusiva

y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida para todos” (ONU, 2016) siendo una de la Meta 4.c la que compete con la formación docente, la cual se expone textualmente “De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados” (ONU, 2016) ya que se considera que el docente es clave no solamente para la consecución de las demás metas del ODS 4 sino para lograr la educación de calidad y para ello es necesario reflexionar sobre la necesidad de su proceso de formación y transformación en su labor docente.

El Docente del Siglo XXI

Bauman (2003) enfatiza que la sociedad del conocimiento y la era digital han cambiado y están transformando al sector educativo desde finales del Siglo XX fundamentándose en el paradigma constructivista a través de una perspectiva sociocultural lo cual evidencia que los cambios educativos no solamente deben limitarse a innovaciones metodológicas o en la incorporación de recursos sino que también es necesaria una transformación coherente con el paradigma enfocado en el ser competentes a nivel procedimental, actitudinal y cognitivo, con el fin de adecuarse a las demandas de una sociedad que cambia constantemente.

Es por ello, que Johnson y Johnson (2018) argumentan que el reto de la educación para el docente del Siglo XXI es enfatizar el aprendizaje activo y participativo del sujeto, adquiriendo las herramientas competenciales necesarias para integrarse en una sociedad que demanda individuos creativos y autorrealizables. Ante ello, se debe propiciar un enfoque innovador que se apoye con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación siendo lo más importante el propiciar un ambiente

cooperativo de trabajo de toda la comunidad educativa, donde el alumnado sea el que construye su propio conocimiento, involucrándose de forma significativa, cognitiva y emocionalmente.

Rico y Ponce (2022) señalan que “en el marco de esta escuela deseada, los docentes resultan piezas fundamentales. Sin su acción, no existe el aprendizaje ni la innovación, ni tampoco es posible un cambio verdadero en educación. Por lo tanto, cualquier transformación perseguida en el sistema educativo requiere que los profesores compartan las ideas en las que se basan, modifiquen sus prácticas y adapten los nuevos principios a las nuevas (o viejas realidades)”.

Brady (2020) enfatiza la necesidad de que el docente desarrolle una actitud analítica, reflexiva y crítica sobre su propio rol, con habilidades de búsqueda, selección y análisis de la información; capaces de trabajar en colaboración e interacción social, asumiendo responsabilidad y compromiso, tomando decisiones, así como desarrollando actitudes y habilidades comunicativas y de civismo desde una perspectiva democrática y de apertura sociocultural, de compromiso de justicia social como parte del ejercicio profesional y ciudadano (García-Montero, 2002; Palomares, 2009) cuya finalidad, según Ribosa (2020) es ayudar al alumno en su búsqueda personal de su madurez cognitiva y afectiva en esta dinámica social de aprendizaje.

Es por ello por lo que el docente debe visualizar la perspectiva de su rol en el Siglo XXI y su transformación ya que debe saber ser guía, orientador, acompañante, mentor, tutor, gestor del aprendizaje, facilitador, dinamizador o asesor (Viñals y Cuenca, 2016) lo que demuestra que el quehacer docente del Siglo XXI es la de asumir roles en una misma labor profesional por lo cual sugiere Prensky (2011) que es importante que el

docente converja con un proceso analítico, reflexivo y activo sobre su práctica pedagógica.

Los Cuatro Pilares de la Educación

Jacques Delors en 1996 publicó “Los Cuatro Pilares de la Educación”, comúnmente conocido como *El Informe Delors* el cual, en palabras de su autor, su idea se fundamenta en que la educación debería de estructurarse en cuatro aprendizajes fundamentales para la vida a los que considera pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Si bien estos cuatro pilares de la educación se enfocan en la figura del estudiante, hay algunos autores que ofrecen sus perspectivas en el quehacer docente, que como expone Delors (1996) “la enseñanza escolar se orienta esencialmente, por no decir que, de manera exclusiva, hacia el aprender a conocer y, en menor medida, el aprender a hacer”. Lo que demuestra la necesidad de centrarnos en la formación y la capacitación del docente ya que su solo conocimiento no basta para ejercer su labor con calidad, eficacia y eficiencia. Es decir, se debe hacer al docente competente.

Bunk (1994) distingue cuatro tipos de competencias que debe poseer el docente para ser competente en su labor: competencia técnica (los conocimientos, las destrezas y las aptitudes), metodológica (procedimientos), social (la sociabilidad) y participativa (la participación, las formas de organización) a lo que Echavarría (2002) relaciona el rol docente con su competencia de acción profesional que es la forma de llevar a cabo su acción pedagógica.

Lutfi et al (2001) retomando los postulados de Delors (1996) concreta que las competencias docentes deben basarse en las propias del saber a través de una dimensión cognitiva-reflexiva, siendo la parte más técnica de la adquisición de conocimientos para desarrollarse en el ámbito profesional (previamente obtenidos a través de una formación y/o capacitación); el saber hacer que influye en las dimensiones activas, creativas y metodológicas para el diseño, el implemento y la evaluación de acciones pedagógicas eficaces, el saber ser, que influye en la dimensión afectiva- personal y el saber estar, que es la relación con los demás centrándose en las habilidades sociales y comunicativas entre el docente y los alumnos.

Sin embargo, señalan los autores anteriores que dichos saberes “están condicionados por el contexto y la finalidad educativa que de este se desprende, con base en la concepción y reconceptualización que la experiencia profesional, personal y formativa va modificando; así como las motivaciones y expectativas puestas en el ejercicio docente, que configuran un universo simbólico movido por valores, creencias, capacidades, habilidades, etcétera”.

Para concluir, el Rol del Docente del Siglo XXI en su ejercicio pedagógico, según las perspectivas de Delgado y Viciano (1999) debe poseer una relación didáctica entre factores personales, que se producen en los ámbitos técnico, comunicativo, organizativo y relacional- afectivo del proceso de enseñanza- aprendizaje según la manera de enseñar utilizada por el docente para su acción pedagógica influenciada por la forma en este considere bajo su perspectiva lo que es la educación y cuáles son las formas para lograrla. Lo cual influye directamente en el liderazgo que asume para consagrar sus propósitos.

Concepto de Liderazgo

El liderazgo según French y Bell (1996) “es un proceso altamente interactivo y compartido que implica el establecimiento de una dirección, visión y estrategias para llegar a una meta alineando a su vez a las personas y motivándolas”, por su parte, Robbins (2013) lo define como “la habilidad para influir en un grupo y dirigirlo hacia el logro de un objetivo o un conjunto de metas.”

¿Por qué enfocarse en el liderazgo docente? Según Robbins (2013) señala que “se necesitan líderes que desafíen el status quo, que elaboren visiones del futuro y que inspiren a los miembros de las organizaciones para que deseen lograr esas visiones” a través de “un liderazgo firme y una administración sólida para alcanzar una eficacia óptima”.

Los Estilos de Liderazgo

Antes de fundamentar el liderazgo en el docente es importante que esté conozca cuál es el estilo de liderazgo que asume al momento de llevar su acción pedagógica en los grupos académicos que dirige. El estilo de liderazgo, según Ayaub (2011) se desarrolla a través de sus acciones y conductas que son influenciados por los antecedentes, sus conocimientos y experiencias particulares (Stoner, 1996).

Conforme a los resultados de investigación del liderazgo docente a nivel universitario de González y González (2012) detectó cuatro estilos predominantes en los docentes: el *Laissez Faire*, autocrático, transaccional y transformacional. Sin embargo, ¿cuál estilo de liderazgo es afín a las expectativas del docente del siglo XXI?

Impacto del Liderazgo Docente en la Educación

De acuerdo con York-Barr y Duke (citado en Harris y Mujis, 2003) “los efectos positivos del liderazgo docente se muestran en primera instancia en el desarrollo profesional de los mismos profesores. Las prácticas y actitudes de liderazgo impulsan de manera significativa su desarrollo al expandir su noción de aprendizaje, enseñanza y escuela y al concientizarlos sobre el hecho de que el ejercer el liderazgo y el aprender están intrínsecamente ligados”.

Así mismo, Harris y Mujis (2003) exponen que cimentar el liderazgo en el docente tiene efectos positivos tanto en los estudiantes como en el mismo profesor ya que favorece el autoestima, incrementa la satisfacción e influye en la motivación y en cuanto a la acción docente, un liderazgo bien fundamentado garantiza mejor rendimiento en el docente y a su vez, destaca Uribe (2005) que el impacto que produce el ejercicio del liderazgo docente trasciende en la eficacia escolar, es decir, mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes lo que se traduce en la obtención de mejores resultados.

Por último, Delgado (2000) afirma que el liderazgo docente debe enfocarse en la autorrealización de sus alumnos, así como incentivarlos y promoviendo la formación de ambientes de aprendizaje que propicien el cambio en la educación.

El Desarrollo Profesional Docente: Clave en la fundamentación del Liderazgo Pedagógico

Si bien el liderazgo es una actitud y aptitud que posee el docente, no siempre es una habilidad consciente ni técnica por lo cual al profesorado se le debe inducir. La docencia se transforma constantemente y debe responder a las necesidades y las demandas del

contexto histórico, económico y social en el que se vive a través de un mundo globalizado mucho más exigente y cambiante. Al docente en su formación académica y/o capacitación se le enseña a ser docente más no a cómo hacer, a cómo ejercer docencia a través de un liderazgo pedagógico.

Es por ello por lo que, a través del Desarrollo Profesional, que en palabras de Helderbran (2010) “es la base para la mejora de la práctica educativa y es esencial para el crecimiento, la experiencia y el desarrollo de las habilidades del profesorado” se debe cimentar el liderazgo pedagógico para garantizar la calidad educativa.

Conclusiones

Señala Contreras (2016) que para renovar las prácticas educativas tradicionales y contribuir en el progreso estipulado en la Escuela del Siglo XXI, es fundamental que el docente sea consciente de su influencia y que es el autor principal en el cambio educativo por lo cual resulta imprescindible establecer un liderazgo docente en la práctica pedagógica.

La calidad educativa está relacionada con muchos factores entre los que se destaca el desempeño docente vinculado con la formación y su liderazgo a través de la capacitación. El liderazgo docente se puede sustentar en la observación de las competencias relacionadas con la comunicación, la adaptación y gestión hacia el cambio, así como el trabajo colaborativo. El docente puede presentar varios estilos de liderazgo, desde el más efectivo hasta el menos recomendado de acuerdo con sus características y rasgos conductuales.

Referencias

- Ayoub-Pérez, J. (2011). Estilos de liderazgo y su eficacia en la administración pública mexicana. Lulu Enterprise, Inc.
- Bauman, Z. (2003). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica.
- Brady, A. (2020). From the reflective to the post-personal teacher, Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 32, (1) 55-71. DOI: 10.14201/teri.21438
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional de la RFA, *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231–284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.123>
- Delgado, M. (2000). El Liderazgo Educativo en los Centros Docentes: La Muralla, S.A.
- Delgado, M. y Viciano, J. (1999). La programación e intervención didáctica en el deporte escolar. Aportaciones de los diferentes estilos de enseñanza, *Apuntes. Educación física y Deportes*, 56, 17-24. https://www.revistaapunts.com/apunts/articulos//56/es/056_017-024_es.pdf
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Santillana/Unesco
- Echevarría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional, *Revista de Investigación Educativa*, 20, (1) 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/97411>
- French, L., y Bell, C. H. (1996). Desarrollo Organizacional: aportaciones de las ciencias de la conducta para el mejoramiento de la organización. 5a edición. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- García-Montero, I. (2002). La educación actual ante las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento, *Revista Temas*, 10, (32), 1-17. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/ARTICULOS/ArticulosPDF/05G001.pdf>
- González, O. y González, L. (2012) Estilos de Liderazgo del Docente Universitario. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90423275005>

Harris, A. y Muijs, D. (2004). «Teacher leadership, a research project funded by the General Teaching Council and National Union of Teachers». Recuperado en: http://www.ei-ie.org/en/websections/content_detail/3272.

Helterbran, V. (2010). Teacher leadership: overcoming "I'm just a teacher" syndrome. *Education*, 131(2), 363-371. Recuperado <https://www.questia.com/library/journal/1G1-251534611/teacher-leadership-overcoming-i-am-just-a-teacher>

Johnson, D. y Johnson, R. (2018). Cooperative learning: The foundation for active learning, en S. M. Brito (ed.), *Active learning. Beyond the future*: IntechOpen, pp. 59-70. DOI: 10.5772/intechopen.81086

Lutfi, T.; Gisbert, M. y Fandos, M. (2001). El ciberprofesor formador en la aldea global, en Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura (ed.), *Las Ciencias Sociales en Internet*, Badajoz: Comunidad Autónoma de Extremadura, pp. 115-135.

Organización de las Naciones Unidas (2016) Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030: Guía Recuperado en: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/ODS4_0.pdf

Palomares, A. (2009). El nuevo modelo docente en el paradigma formativo centrado en el alumnado, *Enseñanza & Teaching*, 27, (2) 45-75. Recuperado en: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/7095/7519>

Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales: SM.

Ribosa, J. (2020). El docente socio constructivista: un héroe sin capa, *Educar*, (56), 1, 77-90. DOI: 10.5565/rev/educar.1072

Rico-Gómez, M., & Ponce Gea, A. (2022). El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(92), 77-101. Recuperado http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662022000100077&lng=es&tlng=es.

Robbins, S. y Judge, T. (2013) *Comportamiento Organizacional* 15ta. Edición. Pearson.

Sierra Villamil, G. M. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela De Administración De Negocios*, (81), 111–128. <https://doi.org/10.21158/01208160.n81.2016.1562>

Stoner J. (1996). Administración 5a ed. Primera parte. Prentice- Hall Hispanoamericana.

Uribe, M. (2005). El Liderazgo Docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: un desafío de orden superior. Revista PRELAC. 1 (1).

Viñals, A. y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 30, (2), 103-114. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27447325008>

Capítulo 5

Intereses investigativos en la formación inicial docente: Estudio en la Universidad Pedagógica Veracruzana, generación 2018-2022

Ana Lidia Martínez Martínez
Martha Patricia Carrera Pérez
Oscar Valencia Aguilar
Universidad Pedagógica Veracruzana

Resumen

La Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV), tiene como función primordial la formación inicial docente, a través de la Licenciatura en Educación Básica (LEB), en este sentido, dado el encierro social derivado por la pandemia del COVID-19 toda una generación (2018-2022) inició sus actividades de investigación educativa de manera virtual y la conclusión de estos procesos fue de manera presencial, por lo anterior, se realizó una pregunta de investigación que guio el análisis del proceso de integración de sus proyectos de intervención: ¿Cuáles fueron los intereses investigativos de los estudiantes de la LEB en la generación 2018-2022 y que los motivó a redactar una propuesta educativa, a partir de la etnografía escolar de cada una de las experiencias formativas del campo integrador?; con una metodología de corte cualitativo con alcance descriptivo, a partir de una revisión documental retrospectiva se revisaron 65 documentos escritos por los estudiantes para alcanzar el objetivo de describir estos intereses investigativos; los principales resultados fueron la consolidación de trabajos de investigación educativa por parte de los estudiantes en 10 áreas temáticas, enfocados en preescolar y primaria (urbano y rural) que fueron expuestos en un foro académico, estrategia que se llevó a cabo por primera vez en esta Universidad, donde mostraron sus intereses investigativos, además algunos de ellos utilizaron estos trabajos para obtener su titulación.

Palabras clave:

Formación docente; investigación educativa; etnografía escolar.

Introducción

El análisis a los intereses investigativos de los 65 estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica (LEB) de la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV) generación 2018-2022 fue realizado de manera colegiada desde los Seminarios de análisis del trabajo docente I y II, así como Animación y gestión de proyectos escolares, experiencias

de aprendizaje correspondientes al séptimo y octavo semestres de la LEB, a través de un trabajo por academia a cargo de los tres docentes responsables de los cursos.

Las temáticas identificadas se organizaron desde 10 áreas de conocimiento desarrolladas para el nivel preescolar y primaria en escuelas públicas y privadas del sector urbano como rurales, con modalidades multigrado, bidocentes, y Consejo Nacional CONAFE; ante todas ellas, fue posible brindar referentes teórico-metodológicos y de gestión estratégica, de tal modo que los estudiantes proyectaron sus propuestas de transformación de las realidades escolares, vinculadas a la problemática detectada, planteamientos reconstruidos desde la etnografía escolar realizada en las Jornadas de observación y práctica educativa correspondientes a su trayecto formativo en la LEB, de primer a séptimo semestre.

El trabajo académico inició con la experiencia formativa Seminario I (noviembre-enero 2021) y Seminario II (febrero-abril 2022) ambos se desarrollaron a la distancia desde la plataforma zoom así fue que los tres profesores a cargo tanto en reuniones sabatinas como asesorías individuales durante la semana dieron puntual lectura y acompañamiento al planteamiento de la problemática, precisión del contexto, argumentación etnográfica, instrumentación, análisis de la información, selección y definición de las categorías de análisis, ubicación teórica, conformación del estado del arte y bosquejo de la propuesta de innovación. Para la experiencia formativa Diseño y Gestión de proyectos escolares (abril-junio 2023) las clases fueron presenciales, y se fortaleció el seguimiento a las investigaciones de los estudiantes a tal grado que se posibilitó la socialización de los hallazgos en el Primer Foro de Intereses Investigativos.

En este sentido, el presente informe da cuenta del análisis realizado al describir los 65 intereses investigativos de los estudiantes de la LEB generación 2018-2022, la experiencia colegiada vivenciada en la coordinación, revisión y seguimiento de la construcción de las investigaciones desde el contexto pandémico y regreso seguro a la presencialidad de la LEB en la UPV su función es la formación de profesionales de la educación, investigación en materia educativa y la difusión cultural de acuerdo a las necesidades del país, tiene como objetivos:

1. Formar recursos humanos del más alto nivel en educación básica;
 2. Participar en la investigación y campos del conocimiento que coadyuven con la educación;
 3. Reforzar la Educación mediante la formación de profesores especializados;
 4. Participar en el desarrollo de la comunidad a través de programas que difundan el conocimiento científico y el arte;
 - y, 5. Perseverar, acrecentar y difundir la cultura nacional y universal.
- (Gaceta Oficial, 30 de septiembre de 1980, p.34)

En términos de Ordoñez (2018, p.80), para “llevar la instrucción y formación a los ámbitos marginados en el norte y sur del estado, con beneficio especialmente para los profesores de educación primaria, quienes podrían acudir a dichos núcleos urbanos para formarse y actualizarse” fueron instalados Centros Regionales (CR).

Para la atención de las actividades escolares, la UPV ofrece sus servicios en 15 CR ubicados en: Pánuco, Tantoyuca, Naranjos, Tuxpan, Papantla, Martínez de la Torre, Xalapa, Coatepec, Veracruz, Córdoba, Orizaba, Ciudad Mendoza, Cosamaloapan, San Andrés Tuxtla y Minatitlán (UPV, 2020). Esta institución de educación superior (IES) formadora de docentes estatal atiende a 3,610 alumnos en 2 licenciaturas, 1

especialidad, 6 diplomados, 4 maestrías y 1 doctorado en 15 Centros Regionales (CR) a lo largo y ancho del estado de Veracruz (Gobierno del Estado de Veracruz, 2018).

Aunado a lo anterior, es importante señalar que en la UPV se cuenta con un modelo educativo denominado Horizonte Educativo, el cual, muestra a la mediación pedagógica como “desarrollar el pensamiento divergente [...] esencial en el proceso de aprender en el aprender, lo que coadyuva a transitar de la ausencia de la emergencia de un comportamiento efectivo, permanente.” (Velasco *et. al.*, 2016, p.139). Así, este horizonte está fundamentado en el aprender en el aprender y cuya tesis establece que para la formación inicial de los docentes se requiere incorporar elementos como la auto organización, la creatividad, la comunicación, el lenguaje, la intersubjetividad (trabajo colaborativo), la ética, la interculturalidad, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Velasco *et. al.*, pp. 91-117).

El enfoque de análisis de los intereses investigativos que se muestran en el presente documento se centra en la Licenciatura en Educación Básica (LEB) que oferta la UPV, el cual permite formar a docentes de manera inicial a través de un programa bimodal, que ofrece un espacio de formación para la docencia, del cual se apropien de los referentes teóricos y prácticos que aseguren el desarrollo de las competencias académicas y profesionales, el manejo de planes y programas de estudios vigentes en la educación básica para la atención de las necesidades socioeducativas de los contextos escolares diversos, en correspondencia a la política educativa, las TIC y desarrollando una conciencia del papel transformador como docentes (UPV, 2019)

Este programa cuenta con 48 materias (experiencias formativas), que implica la acreditación de 368 créditos y 5,888 horas de trabajo (autónomas y presenciales, por

esto la característica del programa bimodal). Además, en la malla curricular (Anexo 1) se encuentran cinco campos de saberes formativos:

- Básico: aporta elementos para fortalecer las habilidades comunicativas como instrumentos, medios y herramientas de mediación para el aprendizaje.
- Pedagógico: otorga referentes pedagógicos que potencian los procesos formativos de las y los aprendientes en el campo educativo.
- Gestión e intervención educativa: genera procesos de gestión e intervención, a través de la reflexión del marco filosófico, legal y político del sistema educativo nacional, con la finalidad de construir proyectos educativos que fortalezcan espacios democráticos e inclusivos.
- Integrador: Se encuentran implicados, la reflexión de los saberes básicos, pedagógicos, disciplinares y de gestión e intervención educativa, a través de la observación y de la práctica reflexiva, con la finalidad de construir una plataforma de intelección que permita el análisis del quehacer profesional, edificando de manera procesual rutas y miradas sistematizadas, al igual que el replanteamiento de las prácticas educativas acordes al dinamismo de este siglo XXI” (UPV, 2019, pp. 29-38).

Para este estudio se determinó analizar los intereses investigativos de los estudiantes del Centro Regional Xalapa UPV, los cuales tuvieron características específicas por la pandemia de la Covid. Estos estudiantes, a partir del ciclo escolar 2019-2020 no tuvieron la oportunidad de realizar sus jornadas de observaciones y prácticas reflexivas (que son parte del campo integrador) de manera presencial ya que, por el encierro social se

recurrió al uso intensivo de las TIC (aplicaciones de video llamadas, para generar entornos virtuales, correo electrónico, entre otros).

Cabe destacar que, el propósito de las materias Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II es el desarrollo, la complementación, la reestructuración y la integración de un trabajo académico elaborado con una plataforma investigativa, que permite a los futuros docentes posicionarse. Para el ciclo escolar 2020-2021, dieron inicio a la materia de Seminario de Análisis del Trabajo Docente I, en modalidad a distancia, lo que implicó realizar adecuaciones al programa mismo en función de la finalidad de las experiencias: aportar referentes metodológicos para elaborar un proyecto de innovación o intervención educativa.

Si bien es cierto se mantuvo el periodo de aislamiento social por las olas de contagio, fue imperativo el regreso presencial por parte de la comunidad escolar de la UPV; dando continuidad a la experiencia formativa Animación y gestión de proyectos escolares-comunitarios (abril-junio de 2022), aquí los estudiantes desarrollaron propuestas de trabajo comprometidas y creativas en el contexto educativo ampliado, a través de la reflexión de la función social de los centros escolares, como parte del Eje Gestión e intervención educativa y en continuidad a las materias de Seminario I y II para concluir sus documentos de investigación.

Es decir, se muestran las aportaciones de un estudio de caso, en función de tres criterios: la indagación permite estudiar un tema determinado; se identifica un fenómeno contemporáneo en su entorno real (Martínez, 2006).

Teorías de investigación educativa

Se retoma a Martínez Bordón quien sostiene que no siempre es suficiente producir un dato, sino saber qué hacemos con éste (ITESO, 2018); la puesta en acuerdo de los tres docentes, tuvo como base los programas de cada experiencia formativa, integrando los contenidos disciplinares, pedagógicos, del saber básico y de gestión correspondientes al trayecto formativo de la LEB en los 65 estudiantes, así como el reconocimiento de la pluralidad escolar que experimentaron desde al plantear sus problemáticas y emprender el proceso investigativo.

Partir de estos datos referenciales y descubrir el sentido que cobran al investigar desde la experiencia educativa constituyó el espacio para aprender (Contreras y Pérez de Lara, 2010) y también para el enseñar. Desarrollar la investigación educativa depara desafíos que sobre la marcha se van complejizando como el analizar, relacionar, triangular, registrar, reconstruir, dialogar, socializar; lo que implica pensar objetivamente desde los datos ante las diferentes realidades escolares, los vínculos, significados, relaciones, lenguajes e interacciones variadas que emergen en cada uno de los espacios escolares. Si bien se espera que la docencia conlleva procesos de investigación para comprender lo que acontece en la enseñanza y el aprendizaje de manera que se transforme la realidad escolar, precisamente también es una pretensión en la formación docente, especialmente enfocada a brindar los andamiajes teórico-procedimentales para ello. De acuerdo con Hidalgo Guzmán (2000), analizar el objeto de estudio junto con el método de investigación requiere de la recursividad reflexiva, de herramientas intelectuales y creativas por lo que la investigación educativa realizada por los docentes de las escuelas ha mirado de otra forma los problemas educativos, se ha documentado de primera mano, se hace posible conocer más detalles que se entrecruzan al observar.

Los espacios curriculares de la LEB se sostienen en la investigación, desde la perspectiva de la experiencia etnográfica, es un análisis recursivo que va de la observación al campo escolar, a la instrumentación y argumentación metodológica, que implica volver a analizar el planteamiento del problema y los elementos que se integran en ese mirar desde la experiencia, en ese comprender, ahora bien, problematizar fue el común denominador de las conversaciones en los seminarios de análisis del trabajo docente, para revisar contexto, institución, grupo, instrumentos, objetivos, metodología, ubicación teórica, estado del arte, categorización, propuesta de innovación incluso las reflexiones finales; Orozco Fuentes afirma que la problematización “Apunta a un saber procedimental de la misma” (Jiménez, 2012, p.95).

Hacer frente a la compleja tarea de plantear el problema de investigación nos llevó a los profesores de los tres grupos a confrontar en repetidas ocasiones aquello que se intentaba conocer, además de los innumerables ejercicios para clarificar el problema, el tema y aquello que los aprendientes querían realizar; a orientar la búsqueda de teóricos que respondieran a sus formulaciones; definir la metodología para llevar a cabo la investigación; hacer asequible el proceso investigativo para los estudiantes evitando que lo asumieran como una sencilla tarea de recogida de datos; además de asumir posicionamientos, como sugiere Buenfil Burgos en Jiménez (2012), ante los debates de la política pública, currículum, temas éticos, pedagógicos, situaciones socioemocionales, de salud, desafíos ante la ciencia y la tecnología, incluso ante los temas de género, derechos humanos, entre otras prioridades educativas.

Reconstruir la experiencia de campo desde la investigación educativa no fue sencillo al transitar de la realización de un producto escrito para la acreditación de una serie de experiencias formativas, a la comprensión de la elaboración de un anteproyecto, el

proyecto de investigación, el desarrollo de la investigación y la propuesta de innovación o proyecto de intervención según fue el caso.

La formación de docentes desde la investigación educativa según Jiménez, invita a visualizarla como una forma como lo expresa Maturana y Garzón “La etnografía profundiza en los aspectos del contexto, los procesos, los sujetos y sus interacciones...es más que una metodología puesto que aborda una posición frente al conocimiento, su producción y su uso” (2015, p.199), es decir, se aspira a que el futuro docente problematice la realidad escolar, que cuestione su quehacer, que observe minuciosamente los procesos de aprendizaje y en la enseñanza que desarrolle reflexiones teóricas ante su cotidianidad, la etnografía escolar como método de la investigación cualitativa contribuye en la formación de docentes al fortalecer el reconocimiento de sus contextos, para producir con sistematicidad el conocimiento que oriente sus intervenciones.

Este estudio parcial que se enmarca en una investigación de *larga data*, pretende dar cuenta de las acciones institucionales y, sirve como elemento para generar investigación educativa, las autoridades del Centro Regional Xalapa de la UPV para orientar más adelante la selección de docentes que imparten Seminario I y II, así como referentes para futuras generaciones para desarrollar sus investigaciones.

Se desarrollaron interrogantes iniciales, a partir del contexto mencionado ¿Cómo realizaron investigación educativa los alumnos de la LEB – UPV en el ciclo escolar 2021-2022?; ¿Cuáles fueron los referentes teóricos que fueron adoptados por los aprendientes para desarrollar un trabajo de investigación que deriva en una propuesta educativa? ¿Cuáles fueron los intereses investigativos de los alumnos de la generación 2018-2022?

¿Cómo hacer una difusión inicial y retroalimentación de la propuesta educativa a partir de las experiencias educativas del campo integrador?

Metodología

Investigación de corte cualitativo, con un alcance descriptivo, a partir de la revisión documental retrospectiva, que permitió la revisión y análisis de los trabajos finales de Seminario I, Seminario II y Animación y Gestión de Proyectos Escolares-Comunitarios (como proyecto de investigación educativa).

El objetivo del presente texto es describir los intereses investigativos de los estudiantes de la LEB de la UPV en la generación 2018-2022 y qué los motivó a redactar una propuesta educativa, a partir de la etnografía educativa de cada una de las experiencias formativas del campo integrador.

Resultados

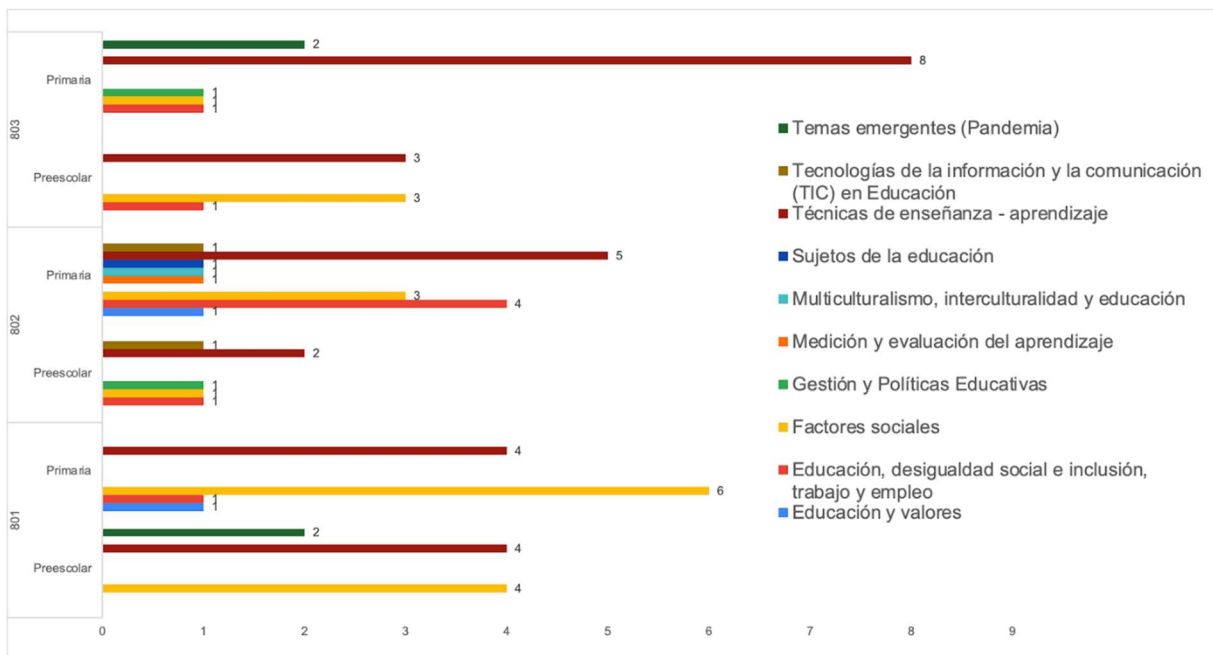
La academia orientó las sesiones hacia la construcción de sus investigaciones educativas partiendo de: la identificación de un problema documentado desde la experiencia etnográfica de los estudiantes, realizada en cada uno de los periodos de las Jornadas de observación y práctica durante su trayecto formativo.

Por el formato bimodal de la LEB, los productos de su indagación fueron integrados para su seguimiento en la plataforma educativa de Classroom; se desarrollaron diferentes actividades de aprendizaje sabatinas aunado a las actividades de la semana; como elemento innovador, se incorporaron: grupos cerrados de Facebook; asesorías virtuales mediante zoom; charlas con docentes expertos en las temáticas abordadas y directivos de educación básica, principalmente de los niveles de preescolar y primaria, se atendió a estudiantes individualmente para revisar los avances de sus investigaciones desde

contexto, planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos, justificación, estado del arte, marco teórico, identificación de categorías de análisis, para el segundo seminario la metodología soporte de su investigación etnográfica, y nuevamente revisión del documento completo. Esto implicó 231 horas del tiempo asíncrono (entre semana) sumadas a las 25 horas de las sesiones síncronas (sábados), en apego al mapa curricular.

Los 65 alumnos generaron problemáticas educativas que fueron agrupadas por campo de conocimiento, en el nivel de preescolar (23 temas) y primaria (42 trabajos) distribuidos en tres grupos, el resultado se visualiza en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Distribución de temáticas por 10 campos de conocimientos en niveles educativos



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de la base de datos integrada por los alumnos

elementos suficientes para utilizarlos como trabajos recepcionales para titulación, por lo que ocho integrantes de la generación utilizaron con las recomendaciones recibidas en el foro para obtener su grado de licenciatura.

Discusión de resultados

Indiscutiblemente, la socialización de los intereses investigativos de los estudiantes fue un intercambio de referentes teóricos y metodológicos para temas específicos como violencia escolar, medio ambiente, educación socioemocional, habilidades digitales, alimentación, educación multigrado; además la perspectiva de la gestión les permitió direccionar sus acciones a los ámbitos pedagógico, institucional y participación social.

El acompañamiento de docentes externos en el Primer Foro de Intereses Investigativos les dotó de elementos nuevos a sus investigaciones, tuvieron la oportunidad de retroalimentar desde la mirada externa de manera sutil, se les reconoció la sistematización en los procesos de identificación del problema y de su interés por contribuir en la mejora del aprendizaje en los niños de preescolar y primaria.

Conclusiones

Uno de los retos que advertimos es la necesidad de realizar adecuaciones al programa de los seminarios I, II y Animación y gestión de proyectos, desde las actividades sugeridas hasta la actualización de la bibliografía básica y complementaria. La puesta en acuerdo del colegiado académico es fundamental para realizar la investigación por ello el reto es que año con año los profesores que coordinen estas experiencias de aprendizaje no sólo cumplan con el perfil profesional señalado en el programa, sino que posean el compromiso manifiesto para colaborar colegiadamente y desarrollen agendas

compartidas, den más de su tiempo al retroalimentar a los estudiantes y tengan la visión por socializar el conocimiento obtenido de cada uno de sus estudiantes.

Referencias

- Contreras, J., y Pérez de Lara, N, (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Ediciones Morata
- Gobierno del Estado de Veracruz (2018). La sociedad de Veracruz en cifras: Segundo Informe de Gobierno 2017-2018, Gobierno del Estado de Veracruz
- Gaceta Oficial del Estado. (30 de septiembre de 1980). *Decreto. Creación de la Universidad Pedagógica Veracruzana*. <https://www.sev.gob.mx/upv/2011/11/15/decretos/>
- Hidalgo, G. J. (2000). *Investigación educativa una estrategia constructivista*. Castellanos Editores
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente ITESO (2018). *La investigación educativa es un instrumento para llegar a la justicia social*. Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Jiménez, M.A. (2012). *Investigación educativa. Huellas metodológicas. Cuadernos de construcción conceptual en educación*. Juan Pablos Editor
- Martínez C., P. C. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193.
- Maturana, M.G, y Garzón, D.C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Educación y Desarrollo Social*. 9 (2) 192-205
- Ordoñez, C. L. (2018). *Universidad Pedagógica Veracruzana (1979-2017) Un horizonte de 38 años*. México-Veracruz, Universidad Pedagógica Veracruzana.
- Universidad Pedagógica Veracruzana (2009). *Fundamentación curricular de la Licenciatura en Educación Básica*. Documento interno
- Universidad Pedagógica Veracruzana (2020). *Directorio de Centros Regionales*. <https://www.sev.gob.mx/upv/directorio-de-centros-regionales-de-estudio/>
- Velasco, J. M., Peredo, P., Fuentes, F., González, G., y López, M. (2016). *Horizonte educativo. Hacia una pedagogía de la auto organización*. Universidad Pedagógica Veracruzana

Anexos

Anexo 1. Mapa curricular de la Licenciatura en Educación Básica que oferta la Universidad Pedagógica Veracruzana.

1º SEMESTRE	HT/HTI	2º SEMESTRE	HT/HTI	3º SEMESTRE	HT/HTI	4º SEMESTRE	HT/HTI	5º SEMESTRE	HT/HTI	6º SEMESTRE	HT/HTI	7º SEMESTRE	HT/HTI	8º SEMESTRE	HT/HTI	
LENGUA EXTRANJERA I LEB104	25/71 C 6	LENGUA EXTRANJERA II LEB210	25/71 C 6	PLANEACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE LEB313	25/71 C 6	DESARROLLO DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN LEB419	25/71 C 6	CONTENIDOS BÁSICOS DE LENGUA Y LITERATURA LEB525	25/71 C 6	ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN LEB631	25/71 C 6	CULTURA FÍSICA Y CORPOREIDAD I LEB739	25/71 C 6	CULTURA FÍSICA Y CORPOREIDAD II LEB843	25/71 C 6	
COMPUTACIÓN BÁSICA LEB101	25/71 C 6	DESARROLLO MORAL Y ÉTICO LEB207	25/71 C 6	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES LEB314	25/71 C 6	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO MATEMÁTICO LEB420	25/71 C 6	CONTENIDOS BÁSICOS DE MATEMÁTICAS LEB526	25/71 C 6	ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO MATEMÁTICO LEB632	25/71 C 6	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA I LEB740	25/71 C 6	EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA II LEB847	25/71 C 6	
HABILIDADES DE PENSAMIENTO LEB105	25/71 C 6	COMPETENCIAS INFORMATIVAS PARA EL APRENDIZAJE LEB208	25/71 C 6	CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN BÁSICA LEB316	25/71 C 6	DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CIENTÍFICO LEB422	25/71 C 6	CONTENIDOS BÁSICOS DE CIENCIA LEB528	25/71 C 6	ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL PENSAMIENTO CIENTÍFICO LEB634	25/71 C 6	BASES FILOSÓFICAS, LEGALES Y ORGANIZATIVAS DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL LEB737	25/71 C 6	ESTRATEGIAS PARA FAVORECER EL AULA DIVERSIFICADA LEB844	25/71 C 6	
INTRODUCCIÓN A LA EDUCACIÓN MULTIMODAL LEB102	25/71 C 6	COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA LEB212	25/71 C 6	DESARROLLO DEL NIÑO Y DEL ADOLESCENTE LEB317	25/71 C 6	CONSTRUCCIÓN DE NOCIONES SOCIALES LEB423	25/71 C 6	CONTENIDOS BÁSICOS DE HISTORIA LEB529	25/71 C 6	FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA LEB635	25/71 C 6	PROBLEMAS Y POLITICAS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA LEB738	25/71 C 6	GESTIÓN ESCOLAR LEB848	25/71 C 6	
TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN LEB106	25/71 C 6	SER DOCENTE: UN CAMBIO DE PARADIGMA LEB211	25/71 C 6	ESTRATEGIAS DINAMIZANTES LEB318	25/71 C 6	CONSTRUCCIÓN DE NOCIONES GEOGRÁFICAS LEB424	25/71 C 6	CONTENIDOS BÁSICOS DE GEOGRAFÍA LEB530	25/71 C 6	ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE LAS CIENCIAS SOCIALES LEB636	25/71 C 6	DESARROLLO DE MATERIAL EDUCATIVO LEB741	25/71 C 6	ANIMACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS ESCOLARES-COMUNITARIOS LEB846	25/71 C 6	
INTRODUCCIÓN A LA OBSERVACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE I LEB103	25/231 C16	INTRODUCCIÓN A LA OBSERVACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE II LEB209	25/231 C16	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA REFLEXIVA I LEB315	25/231 C16	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA REFLEXIVA II LEB421	25/231 C16	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA REFLEXIVA III LEB527	25/231 C16	OBSERVACIÓN Y PRÁCTICA REFLEXIVA IV LEB633	25/231 C16	SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE I LEB742	25/231 C16	SEMINARIO DE ANÁLISIS DEL TRABAJO DOCENTE II LEB845	25/231 C16	
SUBTOTAL DE CRÉDITOS	46		46		46		46		46		46		46		TOTAL DE CRÉDITOS	368
SUBTOTAL DE HORAS	736		736		736		736		736		736		736		TOTAL DE HORAS	5888

	CAMPO DEL SABER BÁSICO		CAMPO DEL SABER DISCIPLINARIO
	CAMPO DEL SABER PEDAGÓGICO		
	CAMPOS DE GESTIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA		CAMPO INTEGRADOR

*C CRÉDITOS TOMADOS DEL SISTEMA DE ASIGNACIÓN Y TRANSFERENCIA DE CRÉDITOS ACADÉMICOS (SATCA.2007).
 *HT AQUÉLHAS ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE BAJO LA CONDUCCIÓN DEL FACILITADOR DE APRENDIZAJE (HORAS TEÓRICAS (DOCENTE))
 *HTI ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE QUE EL ESTUDIANTE REALIZA EN LA PLATAFORMA EDUCATIVA Y ACTIVIDADES INTERINSTITUCIONALES.

Fuente: Obtenido de <https://www.sev.gob.mx/upv/licenciatura-en-educacion-basica-leb/>

Capítulo 6

Formación Docente: Un resultado inesperado

Carlos Ortega Gallardo
Carlos Antonio Ortega Jiménez
Juan Gaviota Ramos Domínguez
María Cristina Vázquez Olvera
Instituto Tecnológico de Durango

RESUMEN:

El presente trabajo tiene la finalidad de compartir las experiencias obtenidas por un grupo de profesores que laboran en una IES, quienes prepararon un curso-taller para impartirlo durante la semana de actualización docente con el fin de conocer cómo se afectó el proceso enseñanza-aprendizaje durante la pandemia, sus posibles repercusiones en la incorporación de los egresados a un entorno laboral modificado, y los resultados inesperados obtenidos. El evento se encuadró partiendo de la hipótesis de que con la identificación del paradigma educativo del que parte el docente, se podría obtener la información pertinente sobre la que se pudiera realizar una investigación orientada a abordar y resolver dicho problema.

Palabras clave: formación docente, calidad

Introducción

En una charla de pasillo entre docentes de varios departamentos de nuestra institución se comentó acerca de cuál creíamos que había sido la afectación que la pandemia había provocado en el aprendizaje de nuestros estudiantes y de qué manera se podría obtener información al respecto, aunque fuera de carácter informal, para proponer/sugerir adecuaciones a los programas educativos de las diferentes carreras de nuestro centro de trabajo.

De aquí surgió la idea de preparar un evento de capacitación/actualización que nos permitiera conseguir información de primera mano, compartiendo la experiencia vivida por cada uno de nosotros. Dicha acción quedaría integrada como parte de las actividades de actualización profesional que se llevan a cabo en cada período intersemestral en la IES a la que se refiere este trabajo.

Con esto en mente, y considerando lo mencionado en cuanto a que “La revolución tecnológica iniciada en las últimas décadas del Siglo XX, especialmente los cambios drásticos en el campo de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTICs), representa un reto y una oportunidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Peppin, 2004, p.2), surgió la idea de confrontar la era digital provocada por la pandemia como posible variable, aprovechar la oportunidad para sondear de manera breve sobre cuál era la percepción que se tenía entre nuestros compañeros acerca del papel que jugaba la Educación Superior en el momento actual y algunos otros aspectos que consideramos de trascendencia para lograr/mejorar la Calidad Educativa.

La misma autora complementa la idea mencionando que es:

Un reto, porque es indispensable repensar los modelos de enseñanza, aplicar teorías pedagógicas pertinentes, favorecer contenidos de aprendizaje relacionados con lo que el alumno ya sabe, cambiar el papel tradicional del docente y del alumno, generar materiales adecuados y, sobre todo, reflexionar acerca de las competencias indispensables para afrontar los cambios, así como sobre las propias estructuras del sistema educativo superior. (Peppino, 2004, p.2)

Lo que a nuestro parecer de acuerdo a nuestro criterio, no estaban siendo desarrolladas por los programas de actualización vigente actuales.

Completamos con la opinión acerca de que:

“Uno de los temas más controvertidos en el campo de la educación es el papel que desempeñan los profesores, tanto dentro del aula como fuera de ella, es decir, su impacto en el alumnado, su actuar en el universo institucional, sus actitudes y creencias, su preparación pedagógica, su dominio de conocimientos, sus competencias, etc.” (Basto, 2018, pp.666).

De ahí que se vuelve un tema más delicado contar con una formación docente, adecuada, oportuna y pertinente, según lo marcan los lineamientos establecidos por nuestra dirección general.

La manera en que se decidió abordar la situación fue la de preparar un curso-taller acerca de cómo preparar a los docentes para que trabajen con el nuevo paradigma educativo emergente en donde se destaca una mayor participación de los estudiantes y el desarrollo de una metodología que les posibilite la adquisición de lo que se conoce como competencias transversales, exigencia del nuevo entorno laboral, y que cada día son más apreciadas y buscadas por los empleadores dentro de la formación de nuestros estudiantes.

Como elemento introductorio, se diseñó una breve evaluación diagnóstica que contenía 5 preguntas que se muestran a continuación:

1. ¿Cuál es el objetivo de la Educación?
2. ¿Quiénes son los clientes/usuarios/beneficiarios de esta actividad?
3. ¿Qué es un Paradigma?
4. ¿Por qué es tan importante conocer el o los Paradigmas Educativos?
5. Para ti, ¿qué es la Inteligencia?

La idea principal que se tenía para el evento era abordar el tema central de que el aprovechamiento escolar se veía grandemente afectado (menor rendimiento) debido a las clases impartidas a distancia y, en caso de comprobarse esto, ver de qué manera se podrían implementar estrategias de remediación.

Aun cuando se reconoció que lo anterior no pasaba de ser una percepción altamente subjetiva (no había elementos suficientes que la respaldaran), se tomaron en cuenta las opiniones ofrecidas por los empleadores en las diferentes reuniones de vinculación.

También se pudo constatar dicha aseveración (menor rendimiento escolar) en las clases que presentaban seriación; por ejemplo, la materia de diodos y transistores, que se

retomó en presencial, mostró índices de reprobación mayores a los que se tenían antes de la pandemia, lo que se atribuyó a que la materia de física de semiconductores (antecedente) se ofreció de manera virtual.

Metodología

La propuesta se preparó tomando como referencia lo expuesto por Baena (1999), considerando que su obra, a pesar de haber sido publicada en el siglo pasado, contiene conceptos perfectamente aplicables en la actualidad. También se tomaron ideas del libro Paradigmas-El Negocio de Descubrir El Futuro de J. Barker (2000), donde se muestra lo peligroso que resulta para las organizaciones contraer lo que el autor denomina como parálisis paradigmática. Este investigador advierte que lo exitoso del pasado no asegura que seguirá siendo así indefinidamente.

La aproximación al tema se hizo por medio de un curso-taller que se llamó. El nuevo paradigma educativo, con una duración de 30 horas y cuyo objetivo se planteó en estos términos: Que los participantes reconozcan cómo influyen los paradigmas en el desempeño profesional, identifiquen y describan sus propios paradigmas, y construyan nuevos paradigmas de trabajo, acorde a sus expectativas y a lo requerido por un mundo laboral con exigencias de clase mundial.

Cabe mencionar que la hipótesis desde donde partíamos suponía que los resultados obtenidos servirían de base para llevar a cabo una investigación aplicada, encuadrada en un enfoque de gamificación, que se orienta a manejar el proceso enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva lúdica (enseñar/aprender jugando).

Como temario propuesto se presentó el siguiente:

.Qué son los paradigmas.

I. Paradigmas tradicionales en la educación.

III. Inconveniencias del paradigma equivocado.

IV. Guía para el establecimiento de nuevos paradigmas.

La razón para plantear la actividad como taller era, como se mencionó líneas atrás, que los participantes compartieran sus experiencias y, en base a eso, sugerir/promover acciones para ajustar nuestro quehacer docente al entorno laboral emergente.

Desde un principio se detectó desconcierto entre los asistentes cuando, después de contestar la evaluación diagnóstica, se procedió a compartir las respuestas de cada inciso. Y es aquí donde empiezan a surgir las situaciones inesperadas. Se enfatiza lo inesperado, porque la mayoría de los participantes tenían en promedio 20 años de labor docente en educación superior (información obtenida en una dinámica rompe hielo) y no había coincidencia en sus respuestas.

La percepción de lo que se pensaba acerca de cuál es el objetivo de la educación tuvo distintas posturas y hasta se empezaron a presentar discusiones al defender fervorosamente cada uno su punto de vista. En las respuestas al siguiente inciso las discrepancias aumentaron al no poder identificarse con claridad hacia quién o quiénes deberían encaminarse los esfuerzos de la educación: ¿a satisfacer las necesidades de los estudiantes? ¿las de los empleadores/empresarios? ¿las de la sociedad que con sus impuestos hace posible la labor docente? ¿o las de las distintas instancias de gobierno? Al igual que en el primer punto de la evaluación diagnóstica, las respuestas a “¿Quiénes son los clientes/usuarios/beneficiarios de esta actividad?” generó polémica al no tener claridad, acerca del rumbo en el que deberíamos encaminar nuestros esfuerzos educativos. Por eso llama la atención esta diversidad de criterios, ya que para la sociedad

queda claro que la formación de recursos humanos requeridos, para enfrentar los grandes cambios traen consigo a las nuevas tecnologías, debe tener como base una educación de calidad.

Para entender la trascendencia de tener claros y alineados los objetivos de nuestra labor diaria encaminada al desarrollo del talento que enfrentará el reto de un entorno altamente globalizado y competitivo, retomamos lo que menciona Baena (1999) acerca del perfil de egreso que busca el que nuestros profesionistas sean de clase mundial y que generen ideas más inteligentes, agudas, creativas e ingeniosas.

Al no llegar a un acuerdo consensuado en este punto, se decidió continuar con la temática propuesta y esperar que durante el transcurso del taller y con la revisión del material preparado para el curso, aparecieran más elementos e información pertinente para zanjar la cuestión. Es así que se continuó con el sondeo de la tercera pregunta: ¿qué es un paradigma? Aquí nos volvimos a encontrar con una disparidad de opiniones.

Para evitar que sucediera lo mismo que con las anteriores preguntas, se determinó mejor acudir directamente a la definición propuesta por el futurólogo Joel Arthur Barker en 1975, quien contextualizó el concepto mencionando que “Un paradigma es un conjunto de reglas y disposiciones que hacen dos cosas: 1) Establece o define límites, y 2) Indica cómo comportarse dentro de los límites para tener éxito” (Barker, 2000, p.13). A partir de esta definición ya se pudo establecer el encuadre del evento y avanzar más rápidamente hacia el objetivo planteado.

Es aquí donde iniciamos el abordaje del tema central tomando como referencia lo mencionado por Peppino (2004) líneas arriba, y lo asociamos al modo virtual en que se trabajó durante el tiempo que duró la pandemia.

Peppino (2004) menciona el reto que los docentes debemos vencer para que reflexionemos acerca de aquellas competencias que resultan indispensables desarrollar en nuestros estudiantes para facilitarles la transición a un mundo laboral en donde surgen conceptos tales como Industria 4.0, Internet de las Cosas (IoT), Macro datos (Big Data), Inteligencia Artificial (AI), el e-Commerce y las Smart Factories, entre otras novedades, situación que nos lleva a modificar sustancialmente el papel tradicional del docente y del alumno.

En referencia a la oportunidad a la que la autora se refiere resalta el hecho de que de esta manera es posible

...ampliar y profundizar los beneficios de la educación superior, facilitar la continuidad y actualización del conocimiento, romper con un proceso educativo vertical y autoritario, multiplicar los caminos hacia el conocimiento y, sobre todo, tener la posibilidad de construir un nuevo paradigma educativo. (Peppino Barale, 2004, p.2)

que a fin de cuentas era parte de la hipótesis con la que queríamos trabajar: los cambios que trajo el trabajo en línea durante el periodo de la pandemia.

Por fortuna y gracias a una oportuna coincidencia (parte del grupo solicitó permiso para salir pues se estaban preparando para una auditoría), salió el tema de por qué se le da tanta importancia en nuestra institución al Sistema de Gestión Integral (SGI) y a los procesos de acreditación y certificación, llegándose al consenso de que con este sistema se busca alcanzar estándares de calidad de clase mundial. Cuando analizamos el entorno nos percatamos de que todo alrededor apunta en esa dirección: calidad de vida. A ello le agregamos la necesidad/obligación de llevar a cabo nuestra labor con los estándares que marca este SGI (Vinculación, Planeación, Administración de Recursos, Calidad, Ambiental, Seguridad y Salud en el Trabajo, Energía), que implica no solamente

un cambio en la manera de hacer las cosas, sino también un cambio de cultura. De aquí partimos para identificar la manera en que se está trabajando, hacer un análisis para verificar si hay un empate entre lo que se quiere y lo que se está logrando, y que sea a partir de aquí que se hagan los ajustes que se requieran.

Sobre este punto conviene diferenciar entre nivel de vida – que debemos entender como la capacidad que se tiene para adquirir bienes –, y el modo de vida – refiriéndose a la manera de llegar a los bienes -. Este último se alcanza a través de la educación. Cuando se juntan ambos es cuando se habla realmente de calidad de vida.

Cabe hablar en este momento de lo que opina Rugarcía (2023) de que “La calidad se asocia a ciertos estándares de los resultados de algún proceso. Sin embargo, la calidad educativa se ha asociado con frecuencia más bien a la cantidad o novedad de los recursos cercanos o lejanos al hecho educativo” (Rugarcía, 1998, p-3). Esta apreciación aparece cuando se toca el tema de lo que debería hacerse para incrementar la calidad de nuestras clases y mejorar la preparación de nuestros estudiantes.

Así, se empezaron a mencionar una serie de factores que se consideraban imprescindibles para lograr mejoras en la educación: laboratorios mejor equipados, mayor número de computadoras disponibles, mayor cantidad de docentes de tiempo completo y con estudios de posgrado, bibliografía actualizada disponible y un largo etcétera. Esto enfatiza la importancia que le damos a los medios y no a los fines que buscamos alcanzar.

Con la finalidad de aclarar lo anterior y unificar criterios al respecto, se consideró oportuno recurrir nuevamente a lo propuesto por Rugarcía en cuanto a que “La prueba de fuego de todo evento educativo es la ganancia o desarrollo de las potencialidades o

capacidades de sus educandos: aprender, pensar y decidir (ser)” (Rugarcía, 1998, p-4). Ello aclara el punto de que más recursos no necesariamente significa mejor educación. El mismo autor menciona que “Esta huella permanente se queda en la persona cuando ella misma entiende un concepto, maneja conocimientos al resolver un problema o reflexiona al tomar una decisión o postura. Esto plantea la relación y diferencia entre educar y educación” (Rugarcía, 1998, p-4). Con este comentario se continuó aclarando lo que había quedado pendiente respecto al objetivo de la Educación y nos permitió abordar la última pregunta de la evaluación diagnóstica que, para variar, volvió a generar polémica.

Cuando se comentó acerca de lo que se entendía por inteligencia, el análisis recorrió desde lo postulado por los trabajos del francés Alfred Binet y sus ideas reflejadas en un test para medir el Coeficiente Intelectual (CI) – que llegó a reconocerse como una herramienta científica–, hasta la propuesta de Howard Gardner y sus Inteligencias Múltiples, donde se menciona que esta cualidad involucra cierta cantidad de talento orientado a resolver problemas, además de hacer posible la creación de productos útiles y beneficiosos para determinado entorno cultural, que es precisamente uno de los objetivos declarados de la Educación Superior.

Para este momento es que pudimos darnos cuenta de que el tiempo destinado para nuestro evento se había terminado y que estábamos justo en el cierre con una gran cantidad de dilemas y preguntas sin responder, pero al mismo tiempo pudimos percatarnos de la gran oportunidad que teníamos frente a nosotros para hacer investigación educativa. Cabe aclarar que fue entonces que nos pudimos percatar que no estábamos lo suficientemente preparados para afrontar el rumbo que tomó el evento por lo que se acordó llevar a cabo reuniones posteriores con la finalidad de definir qué

tipo de investigación se pudiera llevar a cabo y a partir de aquí definir metodología e instrumentos a utilizar.

Conclusiones

Fue precisamente al cierre del curso que surgió el comentario grupal de que se empezaban a aclarar diversas situaciones tales como que la mayoría de los cursos ofrecidos en estas dos semanas de actualización docente eran de carácter disciplinar y se encontraban saturados, mientras que aquellos que trataban los temas de educación, tenían poca asistencia, con lo que se deducía el poco interés por actualizarse en lo que es nuestra función principal.

Es por ello que en estos momentos estamos analizando todo lo sucedido en el curso pues existe la intención de generar diferentes líneas de investigación asociadas a las ideas que fueron surgiendo durante el evento, y de esta manera ir obteniendo información adicional que nos ayude a conocer más acerca de lo que Gardner definió como “dos campos esenciales para el área de la educación: los procesos de aprendizaje y el funcionamiento del cerebro humano” (Gardner, 1998, p.28) y a partir de aquí elaborar propuestas para próximos eventos de actualización docente.

También queda la inquietud de buscar mecanismos que puedan despertar el interés de los profesores para que se interesen en conocer un poco más acerca de estos paradigmas educativos emergentes y surjan nuevas propuestas para mejorar la calidad educativa de nuestras instituciones.

Referencias

Baena, G. (1999). *Calidad y educación superior: los retos para el tercer milenio*. Colección: Ariel Practicum.

Barker, J. A. (2000). *Paradigmas: el negocio de descubrir el futuro*. McGraw-Hill.

Basto R. (2018). *La función docente y su estado actual del conocimiento: principales posicionamientos teóricos y metodológicos*. *Educere*, 22, (73), 665-672.

Gardner H. (1998). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós Transiciones.

Navarro, M. Á. (2020). *Reflexiones sobre la modernidad y la educación: Viejos paradigmas para nuevas realidades*, <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res106/txt3.htm#top>

Peppino, A. M. (2004). *La docencia universitaria ante un nuevo paradigma educativo*. *Revista Diálogo Educativo*, 4 (13), 1-10.

Rugarcía, A. (2023) *Lo que usted siempre ha querido saber sobre la docencia y no se ha atrevido a preguntar*. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/res107/txt3.htm>

Dra. Francisca Susana Callejas

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Maestría en Pedagogía con especialidad en Docencia y con Doctorado en Educación, certificación en Formación de profesores iberoamericanos en Madrid España., y Liderazgo y Experto Universitario por la UNED MADRID España. Diseñadora de cursos en diferentes espacios educativos relacionados con la didáctica y pedagógica. Cuenta con la acreditación de perfil deseable para profesores de tiempo completo PRODEP. Líder del C.A.E.F. “GESTIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE” BENM-CA-2. Autora de artículos a nivel nacional e internacional, ha participado en diferentes eventos académicos como ponente y conferencista. Integrante de diferentes Redes de investigación: ReDIE (Red Durango de Investigadores Educativos A.C.), RELEN (Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal) REDIEN (Red de Investigadores de escuelas Normales) ORCID [0000-0002-6095-4143](https://orcid.org/0000-0002-6095-4143)



Dra. Gloria Martha Palomar Rodríguez

Doctora en Cooperación y Bienestar Social por Universidad de Oviedo y por Universidad de Guadalajara, Maestra en Terapia Familiar y Licenciada en Trabajo Social por Universidad de Guadalajara. Labora en la Universidad de Guadalajara, actualmente es docente de investigación del Centro Universitario de Tonalá desde hace 10 años. Experiencia en docencia de 26 años U de G. Es miembro activo de la Red Durango de Investigadores Educativos. (REDIE). Realiza investigaciones en ciencias de la conducta y educación, específicamente en problemas psico-sociales que afectan a la población estudiantil. Ha fungido como responsable y colaboradora de proyectos de investigación con financiamiento del Sistema de Educación Media Superior de la Universidad de Guadalajara. Ha participado como ponente a nivel Nacional e Internacional con resultados de investigación, organizados por diversas instituciones y organismos como: La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de educación Superior (ANUIES), Autora y coautora en revistas y Indexadas y diversas publicaciones con capítulos de libros. ORCID [0000-0002-4502-0190](https://orcid.org/0000-0002-4502-0190)



David Alfredo Domínguez Pérez

Licenciado en Economía por la Facultad de Economía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Maestro en Ciencia en Metodología de la Centro de Investigaciones Económicas Administrativas y Sociales (CIECAS) del Instituto Politécnica Nacional (IPN), Maestro de Pedagogía por el Centro de Estudios Superiores de Ciencias Jurídicas y Criminológicas (CESCIJUC). Docente en varias instituciones educativas de nivel licenciatura y posgrado por 19 años, entre ellas en la Universidad Tecnológica de México (UNITEC), Facultad de Economía de la UNAM, Universidad Insurgentes, Universidad de la Comunicación, Universidad del Valle de México (UVM), Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM), Universidad Mexicana en Línea (UMEL) y CESCIJUC, 9 años dedicado a la investigación, llegando a la coordinación de investigación en la Escuela Bancaria y Comercial (EBC), investigador de Laureate Universities en Educación; he dictado cerca de 101 conferencias en diferentes eventos académicos a nivel nacional e internacional, publicado varios artículos en revistas de divulgación científica como Mundo Siglo XXI, Innovación educativa, Matices, REMAI, Matices, Redie praxis educativa, etc., así como algunos capítulos publicados por la UNAM, IPN, UJED y la UAM, miembro de varias redes de investigadores educativos, ORCID 0000-0001-5758-3030

