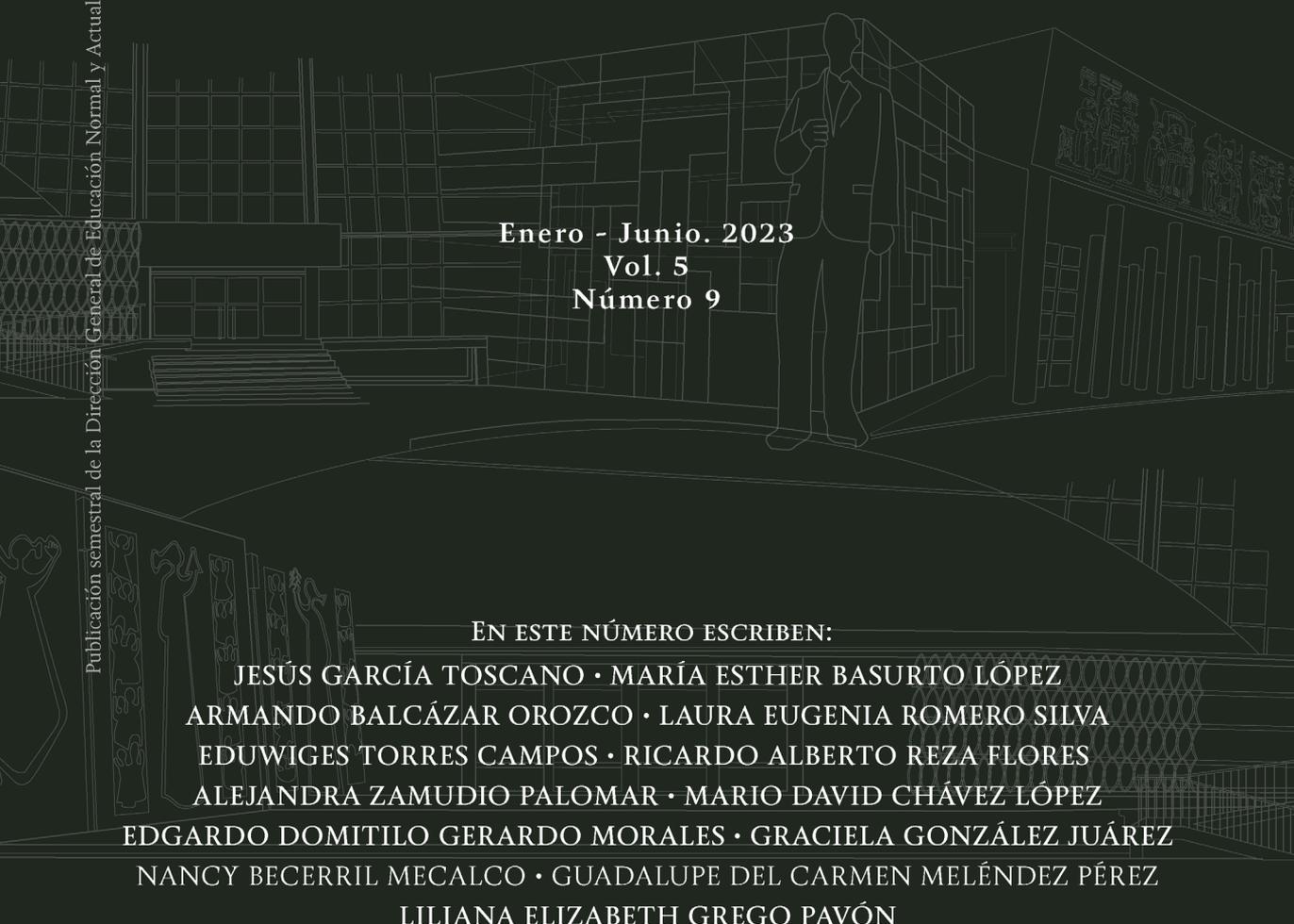


PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMERA ÉPOCA

ISSN: 2683-2410

Publicación semestral de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio



Enero - Junio. 2023
Vol. 5
Número 9

EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

JESÚS GARCÍA TOSCANO • MARÍA ESTHER BASURTO LÓPEZ
ARMANDO BALCÁZAR OROZCO • LAURA EUGENIA ROMERO SILVA
EDUWIGES TORRES CAMPOS • RICARDO ALBERTO REZA FLORES
ALEJANDRA ZAMUDIO PALOMAR • MARIO DAVID CHÁVEZ LÓPEZ
EDGARDO DOMITILLO GERARDO MORALES • GRACIELA GONZÁLEZ JUÁREZ
NANCY BECERRIL MECALCO • GUADALUPE DEL CARMEN MELÉNDEZ PÉREZ
LILIANA ELIZABETH GREGO PAVÓN

DP

Directorio Institucional

Leticia Ramírez Amaya
Secretaria de Educación Pública

Luis Humberto Fernández Fuentes
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

María Luisa Gordillo Díaz
Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Janine Romero Ávila
Directora de Desarrollo Profesional

Andrés Rivera Zárate
Subdirector de Gestión de Proyectos

Alicia Luna Rodríguez
Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

María Guadalupe Ugalde Mancera
Directora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Mercedes Takagui Carbajo
Directora de la Escuela Normal Superior de México

Teodoro Acevedo Gama
Director de la Escuela Normal de Especialización

Cristina Vela González
Directora de la Escuela Superior de Educación Física

Fernando Chacón Lara Barragán
Director del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México



Directorio de la Revista

Editor

A. Manuel Rodríguez Martínez – Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Director

José Antonio Orta Amaro – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

Consejo Asesor

Gustavo Fischman – Arizona State University, USA.

Daniel Cassany – Universitat Popeu Fabra, España.

Jesús Miguel Jornet Melía – Universidad de Valencia, España.

Agustín De la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid.

Claudia Beatriz Pontón Ramos – Universidad Nacional Autónoma de México.

Elsa González Paredes – Instituto Politécnico Nacional, México.

Xicoténcatl Martínez Ruíz – Instituto Politécnico Nacional, México.

Martha Areli Ramírez Sánchez – Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

Guillermo Zamora Poblete – Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, República de Chile.

Bi Drombé Djandué – Universidad Félix Houphoët-Boigny de Abidjan, Costa de Marfil.

Comité Editorial

Carolina Rubí Real Ortega – Escuela Normal Superior de México.

Erika Castro Camacho – Escuela Normal de Especialización, México.

Miriam Serratos Librado – Escuela Superior de Educación Física, México.

Laurencia Barraza Barraza – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Marisela Ramírez Alonso – Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Efrén Viramontes Anaya – Escuela Normal Rural Flores Magón, Chihuahua, México.

Isidro Barraza Soto – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Tonatiuh Reneé Rivera Jiménez – Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Jorge Santana Carvajal – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Luis Medina Arteaga – Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México.

Miguel Ángel Pasillas Valdez – Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Miguel Ángel Díaz Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Jesús Aguilar Nery – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Equipo Editorial

Asistente de edición: Nadia Quiroz Vique

Investigación documental y enlace: Anaid Vargas Béjar

Revisión técnica, derechos de autor y código de Ética: Eleonora Evelin Vargas Béjar

Diseño y Formación Editorial: Ulises Ortiz Castillo

Enlace informático:

Luis Felipe Rodríguez González

Director Fundador:

Armando Balcázar Orozco

Comité Editorial Fundador:

Bruno Onofre Vázquez

María Esther Magdalena Fuentes Martínez

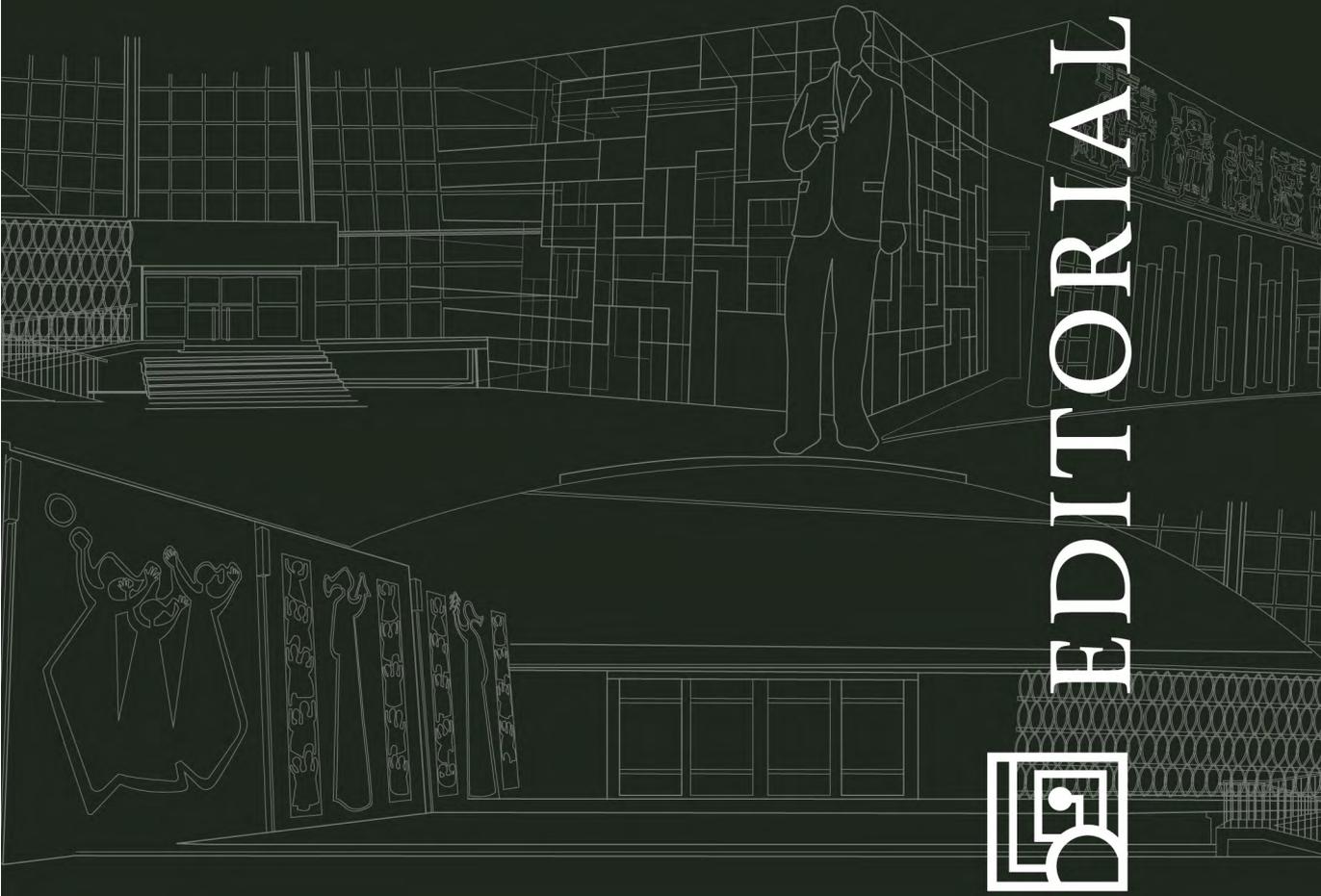
Salvador Toruño Rodríguez

PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, volumen 5, núm.9, enero-junio 2023, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, calle Fresno 15, Col. Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44519, <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx>. Editor responsable: A. Manuel Rodríguez Martínez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-113011042500-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 2683-2410. Responsable de la última actualización de este número, Centro de Desarrollo Informático Dr. Arturo Rosenblueth, Dr. Jorge Antonio Sánchez Galván, Av. Instituto Politécnico Nacional 3600, San Pedro Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P.07360, Ciudad de México, fecha de última modificación, 11 de enero de 2021.

Los textos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Contenido

EDITORIAL		Editorial. José Antonio Orta Amaro	5
HALLAZGOS		Perfil y Características de los Estudiantes de Primer Semestre de Formación Inicial Docente Jesús García Toscano	13
		Enfoque neuro-socio-pedagógico para la educación básica María Esther Basurto López	31
SIN FRONTERAS		Principios ontológicos y epistemológicos de la investigación educativa Armando Balcázar Orozco	59
		El docente formador que precede al gesto de la subjetivación Laura Eugenia Romero Silva	91
		Propuesta metodológica en la realización de la investigación educativa en el CAMCM Eduwiges Torres Campos	105
		Oportunidades de actualización para docentes de Educación Básica en la Ciudad de México Ricardo Alberto Reza Flores, Alejandra Zamudio Palomar y Mario David Chávez López	119
ENTRE AULAS Y PATIOS		Decisiones de dos profesores de primaria sobre sus prácticas docentes de alfabetización inicial Edgardo Domitilo Gerardo Morales y Graciela González Juárez	141
		El sentido de la educación física a distancia en el contexto por Covid-19 Nancy Becerril Mecalco	167
		Las Actuaciones Educativas de Éxito: Tertulias Literarias Dialógicas para el desarrollo de la competencia lectora Guadalupe del Carmen Meléndez Pérez	185
INTERTEXTOS		Galaxia Educativa y Pandemia Liliana Elizabeth Grego Pavón	201
		Instructivo para autores	208



 EDITORIAL

En esta ocasión hemos preparado para ustedes, 10 escritos deseando que aporten en diferentes áreas nuestros ejercicios de investigación y docencia.

La sección *Hallazgos* está compuesta por dos contribuciones, Perfil y Características de los Estudiantes de Primer Semestre de Formación Inicial Docente, por Jesús García Toscano y Enfoque neuro-socio-pedagógico para la educación básica de María Esther Basurto López. *Sin fronteras* integra cuatro propuestas Principios ontológicos y epistemológicos de la investigación educativa por Armando Balcázar Orozco, El docente formador que precede al gesto de la subjetivación de Laura Eugenia Romero Silva, Propuesta metodológica en la realización de la investigación educativa en el CAMCM de Eduwiges Torres Campos, y Oportunidades de actualización para docentes de Educación Básica en la Ciudad de México, por Ricardo Alberto Flores Reza, Alejandra Zamudio Palomar y Mario David Chávez López. *Entre aulas y patios* presenta tres textos, Decisiones de dos profesores de primaria sobre sus prácticas docentes de alfabetización inicial, por Edgardo Domitilo Gerardo Morales y Graciela González Juárez, El sentido de la educación física a distancia en el contexto por Covid-19 de Nancy Becerril Mecalco y Actuaciones educativas de éxito en la escuela primaria de Ciudad de México: tertulia literaria dialógica por Guadalupe del Carmen Meléndez Pérez. Cierra el número la sección *Intertextos* con la reseña, Galaxia Educativa y Pandemia, elaborada por Liliana Elizabeth Grego Pavón.

Jesús García Toscano, plantea desde la temática de la formación inicial docente, identificar por qué las personas ingresan a las escuelas normales, y describir cuáles son los antecedentes educativos y familiares que las llevaron a decantarse por la docencia. Los participantes de la investigación fueron estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria. Para recuperar información García hizo uso de un cuestionario. En sus hallazgos el autor encontró que de las personas que ingresan a normales, el género predominante es el femenino, que los estudiantes cuentan con promedios casi excelentes al egresar del bachillerato, lo cual puede augurar un desempeño estable y favorable durante la carrera, aunque no sería predictivo de la adquisición de determinadas habilidades cognitivas y socioemocionales necesarias para el ejercicio de la docencia; la escolaridad de padres y madres de familia de los futuros docentes, ronda la educación básica (9 años), aunque se observa un incremento importante en dirección de la educación media superior y superior (Licenciatura), lo que llegaría a representar una escolaridad de por lo menos 12 años. Los factores que influyeron para optar por la profesión docente, fueron *el gusto por trabajar con niños y el querer contribuir al futuro de las generaciones*. Por último, los requisitos para el ingreso, parecen ser insuficientes.

María Esther Basurto López, analizó la construcción de estrategias en el aula que implementan los docentes de educación básica, incluidos los servicios de educación especial, destacando su origen neurológico, social y pedagógico. Además, la autora propone un enfoque neuro-socio-pedagógico para la práctica docente en educación básica. Para realizar el estudio se contó con información de docentes de preescolar, primaria, secundaria y servicios de educación especial. Desde la perspectiva de la Teoría Fundamentada y con información derivada de correos, entrevistas, cuestionarios, planeación y trabajo elaborado sobre la o las estrategias utilizadas con los alumnos, la autora obtuvo que los docentes están más involucrados en su práctica y no en la misma medida sobre el fundamento de la misma, que existen docentes quienes construyen estrategias didácticas con las que logran involucrar las emociones de los alumnos y otros que solamente se ocupan del trabajo de contenidos en una planeación unidireccional. Basurto nos muestra que cuando los profesores desarrollan sus planes de trabajo con base en el contexto social, las necesidades e intereses de los alumnos, aunado a la consideración de las emociones y actividades vivenciales para la implicación de todos en el cómo y con qué se llevarán a cabo las acciones planeadas desde estrategias activas para el cumplimiento curricular, es reflejo del enfoque neuro – socio – pedagógico.

Armando Balcázar Orozco en un ensayo, cuestiona, ¿Cuáles son los componentes necesarios y suficientes del conocimiento de la Investigación educativa? Además, plantea conocer y describir algunos principios ontológicos y epistemológicos de ese ente. Para ello realizó un análisis racional, reflexivo, fenomenológico y hermenéutico analógico. Entre muchas de las reflexiones, el autor, propone que la investigación educativa (IE) es un fenómeno de generación de conocimiento, en una realidad educativa con epistemología específica. La investigación en educación es “compreensión” del proceso educativo relacionado con lo social y lo humano. También que la educación puede analizarse como objeto de estudio y como práctica social, y que ha transitado por epistemologías analíticas, en una línea, por las interpretativas, en otra, con los límites de sus paradigmas respectivos. La importancia de la IE está fundamentada en el ser, fuente valiosa de información para múltiples grupos sociales. Además, las limitaciones de la IE son evidentes porque existen restricciones institucionales y metodológicas, además de que el financiamiento es muy bajo, lo mismo, la práctica educativa que investiga con seres humanos, por la misma naturaleza de la educación pública, por la complejidad de las prácticas educativas y por sus limitaciones metodológicas. La IE es, entre otras notas: búsqueda y construcción; sistematización y mediación; porque la investigación es búsqueda, es diligencia, es un medio para conseguir un fin o un



objeto, es conjunción de significados, es discurso inteligible, por ende, esa búsqueda del fenómeno educativo es un cuidar con sutileza para estudiarlo y analizarlo.

Laura Eugenia Romero Silva en un ensayo, propone como objetivo describir, argumentar y explicar que la condición identitaria de los docentes formadores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), supera la visión de una identidad docente centrada en políticas de estímulo y reconocimiento, en datos que sólo destacan la productividad académica, sin vislumbrar posibles propuestas para las Escuelas Normales. Parte de este trabajo lo realiza con entrevistas respondidas por formadores de docentes quienes señalaron un carácter eminentemente social de la profesión docente, expresaron que habría que lograr una sociedad más justa a través de formar estudiantes críticos del orden social. Estos profesores, desde una visión docente se vinculan con la investigación, pero de su propia práctica, optan por visiones pragmáticas, ligadas a la docencia, datos que se apegan a la tradición de la empiria de las Escuelas Normales. Los resultados también muestran que el formador actúa desde lo más profundo de su naturaleza como ser social, desplegando esfuerzos ordenadores para darle sentido a su realidad. El núcleo de la identidad institucional de la BENM, esta generado por vínculos con los otros. Las construcciones de sentido de los formadores de docentes son desde el pensar hacer, decir, por ejemplo, pensar-hacer investigación; pensar-hacer docencia.

Eduwiges Torres Campos, desde el campo de la investigación educativa, propone establecer una propuesta metodológica que fortalezca el ejercicio de esta en el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM). Su propuesta se basa en dos ejes, el primero la incidencia de las ciencias sociales en la investigación educativa, y el segundo el impacto de la metodología cualitativa en la construcción de los estudios. Torres sugiere que la investigación educativa realizada en el CAMCM debe iniciar construyendo la realidad, epistemológicamente hablando. Que las problematizaciones, sean sustraídas del escenario social en el que se encuentran los actores involucrados en el campo de la educación y esto permita la consolidación de la investigación. En su planteamiento, el autor comenta iniciar con la integración de grupos, y la formación de los sujetos involucrados en el campo de la educación, considerando como nodo imprescindible la comunicación. Además, impulsar seminarios de investigación y promulgar la investigación educativa como una de las actividades primordiales. Que lo anterior coadyuve entre otras cosas a comprender las realidades construidas por los investigadores y a consolidar la formación de maestros con un perfil en el campo de la investigación educativa.



Ricardo Alberto Flores Reza, Alejandra Zamudio Palomar y Mario David Chávez López abordan la temática de la capacitación y actualización docente. Los autores investigaron y proponen conocer algunas de las principales ofertas educativas que se brindan en la Ciudad de México, para capacitar y actualizar a los docentes que desempeñan su quehacer como profesionales de la Educación Básica. A partir de la metodología cualitativa descriptiva, con una aproximación hermenéutica, realizaron este trabajo. Los autores hallaron que existen diferentes modalidades de estudio (a distancia, híbrido y presencial) en diferentes áreas del conocimiento y con diversidad dentro de los enfoques de mejora para la transmisión de los saberes. Existe la posibilidad de capacitarse y actualizarse en alguno de estos centros educativos, sin embargo, existen limitaciones como la baja competitividad salarial del profesorado. También encontraron que una sola institución no sacia todas las áreas de oportunidad, para reestructurar los saberes en las diferentes ramas del conocimiento se requiere acudir a varias. En sus resultados también nos comunican que es necesario aprovechar las oportunidades de actualización para reinventar y transformar la manera en cómo es que se enseña en las escuelas en la Ciudad de México, para así obtener mejores resultados académicos, disminuir el bajo rendimiento escolar y acortar la brecha del rezago del estudiantado. El acceso a todo lo que promueven las instituciones que investigaron, no cuentan con una permanencia vitalicia, si no que están sujetas a atender las necesidades del sistema educativo y contextual que se esté viviendo.

Edgardo Domitilo Gerardo Morales y Graciela González Juárez, nos aproximan a las prácticas docentes de alfabetización inicial, en la escuela primaria rural multigrado. El objetivo de su investigación fue analizar las decisiones que tomaron dos profesores de primaria rural multigrado de dos sistemas diferentes (general y comunitario) en relación con sus prácticas docentes de alfabetización inicial en el aula de primero y segundo grados. Esta indagación fue realizada con base en el paradigma cualitativo y el enfoque interpretativo de la *fenomenología*. Para recuperar información de campo los investigadores hicieron uso de entrevistas y observación. Después de analizar las evidencias, Morales y González encontraron que los maestros deciden con base en sus concepciones, la formación continua y las indicaciones de sus autoridades educativas inmediatas, ellos toman sus propias decisiones para organizar la jornada escolar. Las prácticas docentes, en esta investigación están guiadas por intenciones, conocimientos y creencias de los profesores, en su práctica los maestros siempre reflexionan sobre lo que hacen o piensan hacer y, en cuanto al proceso de alfabetización inicial en el aula, no hay una posibilidad única de llevar a cabo la clase. También estos profesores promueven la interacción del sujeto con diferentes prácticas de lectura y escritura con fines comunicativos y



sociales; su propuesta es que a través de diferentes estrategias logren enseñar los principios básicos del sistema alfabético de escritura.

Nancy Becerril Mecalco, plantea conocer y analizar el sentido de las prácticas educativas de los docentes de educación física del nivel primaria en el modelo de educación a distancia generado por la pandemia de covid-19. Para orientar esta indagación elaboró la pregunta, ¿Qué sentido le asignan los docentes de educación física a sus prácticas educativas en el modelo de educación a distancia mediado por tecnología atribuidas a la comunicación y a la experiencia de interacción en el contexto por covid-19? Para llevar a cabo el estudio, se valió de la metodología cualitativa, desde una perspectiva fenomenológica. La información necesaria se recuperó a partir de un cuestionario, observaciones de clases virtuales, notas de campo y una reunión grupal. Como parte de sus hallazgos, Becerril menciona que la comunicación asincrónica tiene como característica principal la interacción en tiempo diferido, y la comunicación sincrónica establece una interacción en directo, en tiempo real. Estas formas de interactuar llevan a construir un nuevo espacio de intervención educativa, en el cual la clave es escuchar a las familias. Además, que la comunicación educativa vinculada a la familia del alumno, por ende, es el eje fundamental del proyecto de la educación a distancia, integrar de manera estrecha, clara y nítida a las familias para lograr un sistema resiliente e incrementar los resultados de aprendizaje en niñas y niños. Esto también genera corresponsabilidad con el proceso y al docente de educación física un nuevo espacio de intervención.

Guadalupe del Carmen Meléndez Pérez, estudió el desarrollo de Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) mediante la lectura de los Clásicos de la Literatura Universal. Para guiar su propuesta planteó las preguntas siguientes, ¿Cuál es el impacto de la implementación de las TLD en los procesos educativos en las niñas y niños de primero de primaria durante el confinamiento a causa de la pandemia por Covid-19? ¿La implementación de las TLD permitió la adquisición, comprensión y gusto por la lectura en las y los niños de primero de primaria durante el trabajo virtual? Para dar respuesta a los cuestionamientos, la Investigación- Acción fue el método utilizado y los instrumentos de recuperación de datos fueron entrevistas, grabaciones, y notas de campo. La estrategia generó procesos educativos significativos mediante el desarrollo del aprendizaje dialógico entre padres de familia y alumnos. Aunque la participación de los alumnos fuera dirigida por los padres de familia y esto les restó autonomía, este ejercicio generó, una comunidad de aprendizaje basada en relaciones horizontales sin jerarquías de poder y sin la monopolización del conocimiento, un cambio de paradigma provocando la transformación en la metodología de enseñanza.



Liliana Elizabeth Grego Pavón, nos comparte el libro *Crónicas de educación en pandemia*. Un libro de Homo Sapiens Ediciones, obra de Diego Gurvich.

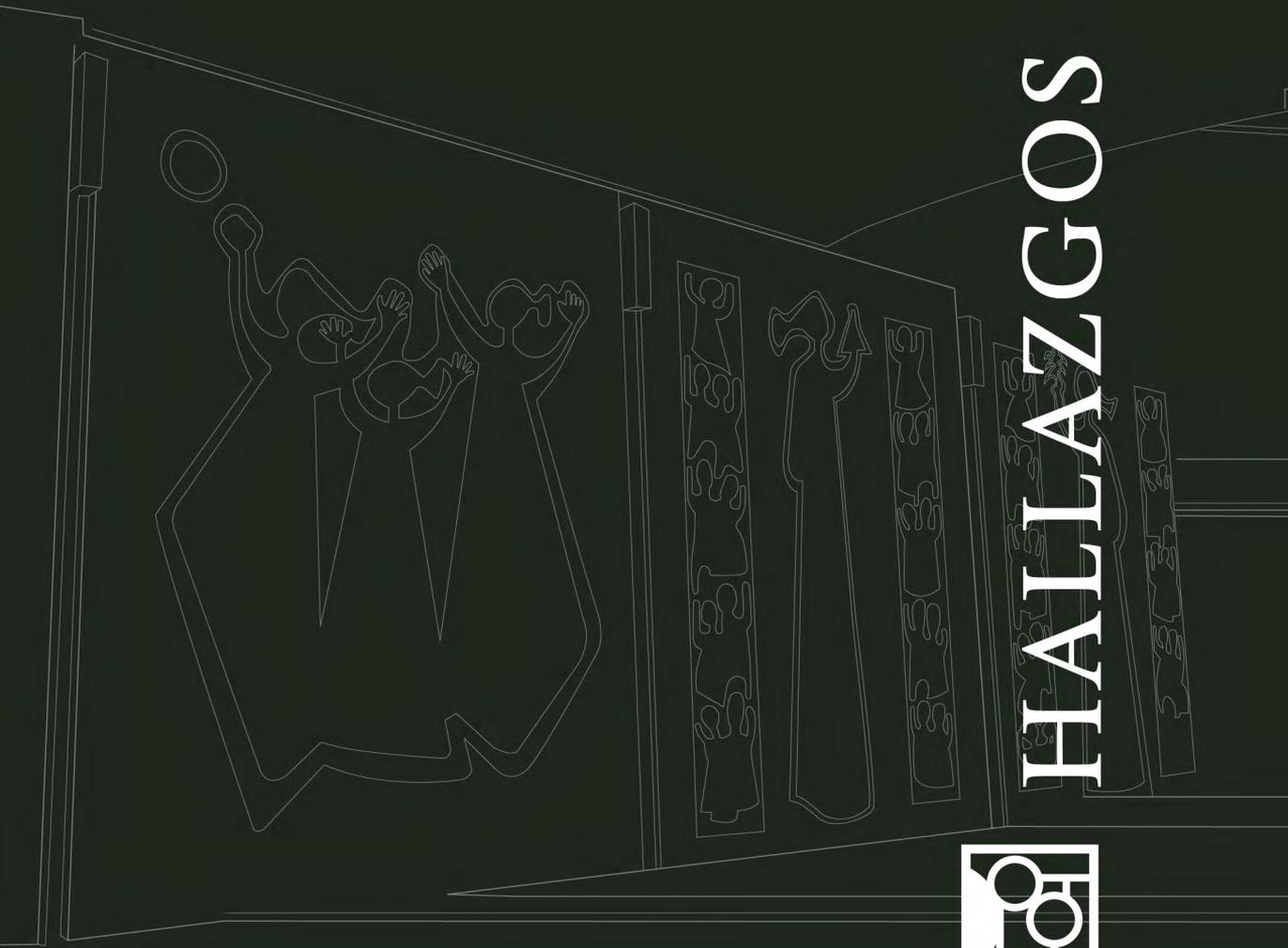
Es así como, los que colaboramos en *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa* iniciamos un año más de nuestra revista, invitándolas e invitándolos a leer y compartir las obras de los autores; buscando siempre contribuir y fortalecer la vida académica de nuestra comunidad normalista.







HALLAZGOS



Perfil y Características de los Estudiantes de Primer Semestre de Formación Inicial Docente

Profile and Characteristics of Students in the First Semester of Preservice Teacher Education

Jesús García Toscano*

Fecha de recepción: 12 de agosto de 2022

Fecha de aceptación: 12 de enero de 2023

RESUMEN

A partir de la implantación del modelo conocido como Neoliberal se detonó en la educación un movimiento orientado a prácticas trasplantadas del mundo empresarial al escolar, prácticas que conllevan selección y segregación. La Formación Inicial Docente, como se le ha denominado a la fase de preparación al ejercicio de la docencia, no ha sido ajena a estas prácticas selectivas. El presente trabajo pretende describir el perfil y las características de los estudiantes que ingresan a la Escuela Normal en el contexto de tres instituciones localizadas en la Zona Metropolitana de Guadalajara, dos de ellas de sostenimiento privado y una pública. Asimismo, busca identificar los factores y las motivaciones que influyeron en su decisión profesional, sobre todo si se parte del hecho de que el magisterio no cuenta con un elevado reconocimiento o valoración social. Como podrá observarse, este esfuerzo de selección de los mejores aspirantes puede cuestionarse, tanto por los resultados como por los criterios o requisitos considerados como insuficientes para la admisión a la carrera.

Palabras clave:

Formación inicial docente, educación primaria, profesión docente, características, Escuela Normal.

ABSTRACT

Since some years ago, with the implementation of the model known as Neoliberal, a movement oriented to transplanted practices from the business world to the school world was detonated in education, practices that involve selection and segregation. Initial Teacher Training (or Preservice Teacher Education), as the preparation phase to teaching has been called, has not been exempt from these selective practices. The present work aims to describe the profile and characteristics of the students who get into the Normal School in the context of three institutions located in the Guadalajara Metropolitan Area, two of them privately supported and one public. Likewise, it seeks to identify the factors and motivations that influenced their professional decision, especially if the start perception is the teaching profession does not have a high recognition or social value. As can be seen, this effort to select the best applicants can be questioned, such as of the results and the criteria or requirements considered insufficient for admission to the degree.

Keywords:

Preservice teacher education, primary education, teaching profession, characteristics, Normal School.

* Centro de Educación Superior "Escuela Normal Occidental", Guadalajara, Jalisco, México.

Introducción

Cada persona tiene características que las hacen únicas en su forma de pensar y de actuar, tienen la capacidad de elegir lo que les agrada, así como decidir respecto a lo que quieren realizar en el futuro. Lamentablemente muchos no pueden hacer lo que más les gusta por el hecho de pensar que no son lo suficientemente capaces de llevarlo a cabo o los comentarios de personas cercanas a ellas los desaniman, haciendo que desistan y se vayan por el camino fácil sin enfrentar retos.

En este sentido, hay personas que eligen seguir sus estudios en el área de educación por diversas razones, pero podría decirse que optaron por el valor de educar, como afirmó Savater (1997). Valor en sus dos connotaciones, es decir, valentía para formar y acompañar a las generaciones aprendices, a la vez con la pasión que implica algo de gran valía como trabajar con seres humanos. Derivado de ello, desde hace algunos años se ha venido afirmando que se necesitan docentes preparados y con vocación (Tenti, 2010; Tenti y Steinberg, 2011) para que se pueda gestar una mejora en la educación y en la formación de los estudiantes, lo cual exige de profesionales que los acompañen, orienten y dialoguen.

Así, a la profesión docente se le ha dividido en dos fases formativas orientadas al logro de esta pretendida calidad; éstas son: la fase de Formación Inicial Docente y la fase de Formación Continua. Por Formación Inicial se entiende “la preparación profesional para la docencia en algún nivel o área educativa, la cual se formaliza a través de la obtención de un título de licenciatura” (Greybeck, Moreno y Peredo, citado por Chapa y Flores, 2015, p. 31).

Dicha estructuración u organización de la formación de docentes ha tomado gran fuerza en las políticas educativas de los países, el problema es que el fundamento para este proceder radica en responsabilizar al profesorado de los “malos resultados” en aprendizaje que muestran los estudiantes, aunque haya estudios que “han llamado la atención acerca de que no sólo se requieren mejores docentes, sino cambios profundos en las dimensiones organizativas y de gestión de los sistemas escolares donde prestan sus servicios” (Mercado, 2010, p. 150).

Como expone Torres (citado por Mercado, 2010):

No se trata de un mero cambio del “rol docente” sino de un cambio profundo del propio modelo escolar; no hay posibilidad de que los docentes asuman un nuevo rol profesional en el marco de un orden escolar atrasado, rígido y jerárquico, pensado para docentes-ejecutores, no para docentes reflexivos, creativos, autónomos (p. 156).



Planteamiento del problema

Resulta paradójico que sea la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y no la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la que establezca criterios respecto a cómo se debe mejorar la educación en los países que la integran. Ello brinda sentido al hecho de que en México una organización civil respaldada por el mundo empresarial como es Mexicanos Primero, haya impulsado, por no decir impuesto, una “reforma educativa” en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto. A partir de este acontecimiento se comenzaron a aplicar inexorablemente prácticas orientadas a la selección de los mejores aspirantes a la carrera docente y, con ello, la investigación comenzó a sistematizar trabajos que buscan reconocer e identificar los perfiles y características de dichos aspirantes.

De esto se trata el presente trabajo, de identificar por qué las personas eligen esta carrera, y describir cuáles son sus antecedentes educativos y familiares que los llevaron a decantarse por la docencia. Por lo tanto, la pregunta central que se pretende responder es la siguiente: ¿Cuál es el perfil y las características de los estudiantes que ingresan a la Formación Inicial Docente? Con dos preguntas adyacentes: 1) ¿Cuáles son los factores que influyen en la elección de la profesión docente?, y 2) ¿Cuáles son los elementos con que se pretende garantizar el ingreso de los mejores candidatos?

La elección de la profesión docente

A partir de la implantación del modelo conocido como Neoliberal y de la proliferación del fenómeno de la Globalización, aunado al surgimiento de organismos definidos como civiles, no gubernamentales, autónomos, se detonó en la educación un movimiento tendiente a prácticas trasplantadas del mundo empresarial al escolar. Esto se reflejaba en evaluaciones de desempeño, ponderación del mérito (meritocracia) y rendición de cuentas, por mencionar algunas. Dichas prácticas son la representación en pequeña escala de lo que implica el neoliberalismo y la globalización: seleccionar, segregar, privilegios para pocos y rezaño para muchos.

Ante el movimiento de masificación de la educación escolarizada y su potencial incursión también en la Educación Superior, y como fruto de las prácticas asumidas desde el ámbito empresarial, se implementaron estrategias para detener el vendaval que se avecinaba; así, las Instituciones de Educación Superior (IES) intensifican procesos selectivos



para el ingreso a sus programas académicos. La Escuela Normal, al pasar en 1984 a nivel de Educación Superior, no fue la excepción.

Tal proceso de selección, sin embargo, no sólo se sustenta en seguir los procedimientos propios del nivel educativo al que se le adhirió, sino a la tendencia supuestamente imperante y necesaria de atraer a la Formación Inicial Docente los mejores estudiantes o candidatos, bajo el argumento de que así se podría garantizar la presencia en las aulas de futuros docentes de calidad, que atendieran la problemática escolar cifrada en términos de pobre aprendizaje de la población estudiantil, reflejado en pruebas estandarizadas, como si éstas fueran determinantes para comprender un hecho tan complejo como el aprendizaje (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2010).

Derivado de lo anterior, se establecieron algunos requisitos mínimos como filtros selectivos para el ingreso a la Escuela Normal, a saber:

-El promedio de egreso de la Educación Media Superior requerido es 8.0 (en las convocatorias 2021 y 2022, para el caso de Jalisco, sólo se requiere promedio aprobatorio).

-El puntaje mínimo requerido para poder ingresar, al presentar el Examen de Admisión, es de 950 puntos (para el caso de Jalisco, se aplica el Examen de Ingreso a Educación Normal [EXIEN] y en la convocatoria de 2022 no se especifica un puntaje para ser admitido).

Si bien este asunto de la selección de aspirantes para el ingreso a un programa académico está tan normalizado en las instituciones y la sociedad, ha generado debates pues en este sentido

algunas investigaciones actuales indican que el ingreso a las universidades se encuentra relacionado con variables socioeconómicas de los estudiantes (Zwick y Himelfarb, apud Yañez, Vera y Mungarro, 2014). [...] en lugar de medir cuestiones académicas o intelectuales de los estudiantes, las pruebas estandarizadas evalúan características socioeconómicas de sus familias. (Yañez, Vera y Mungarro, 2014, p. 113)

De lo anterior se deduce por qué aún existe brecha y desigualdad en el nivel de Educación Superior. Aunado a este debate Aguirre, Dévora y Valenzuela (2015) sugieren que los criterios de selección para el ingreso a la Educación Normal son escasos, pues sólo el Examen de Admisión y el promedio obtenido en el bachillerato no debieran ser los únicos. A este respecto, Vaillant (apud Aguirre, Dévora y Valenzuela, 2015) “propone que los candidatos [debieran] ser sometidos a la aprobación de exámenes físicos y psíquicos requeridos para ejercer la docencia” (p. 410).



Como consecuencia de este imperativo por atraer, elegir y retener a los mejores aspirantes o candidatos en la Formación Inicial Docente, se han realizado investigaciones para conocer las características, motivaciones, imaginarios y potencial de desempeño académico tanto de quienes aspiran a ingresar a la Escuela Normal como de quienes han sido admitidos y cursan el primer semestre de Licenciatura, pues ello servirá, como afirman las autoras y los autores de dichos trabajos, para definir estrategias de atención, tutoría y acompañamiento que garanticen un ingreso, permanencia y término exitoso y satisfactorio de los estudios.

¿Quiénes ingresan a la Escuela Normal?

Las investigaciones orientadas a identificar las características, motivaciones y potencial desempeño académico de quienes ingresan a la Escuela Normal en México no son numerosas, aun así, se les puede agrupar por el tema principal de indagación, como se refiere a continuación: -Investigaciones sobre los Imaginarios, biografía y factores que influyeron en la elección de la profesión docente.

-Investigaciones respecto a las Motivaciones, actitudes y afectividad que demuestran quienes se inician en la formación docente.

-Investigaciones descriptivas de las Características que poseen tanto aspirantes como estudiantes de Escuela Normal.

-Investigaciones desde la perspectiva del Capital cultural de los estudiantes de Escuela Normal.

-Investigaciones sobre el Proceso de admisión y prácticas previas a la elección de la profesión.

-Investigaciones que pretenden analizar la existencia o la adquisición de determinadas habilidades del pensamiento y su impacto en el desempeño académico de los estudiantes (Tabla 1).



Tabla 1.
Investigaciones sobre las características y motivaciones de aspirantes y estudiantes normalistas.

ENFOQUE	AUTOR	AÑO	SÍNTESIS
Imaginarios y biografías	Jiménez y Perales	2007	Eligen la docencia por el gusto y el deseo de trabajar con niños, otros aluden a episodios significativos de su infancia representados por actividades y juegos, o bien a sus experiencias como alumnos durante la educación básica. Para otros más, el contexto familiar fue determinante para orientarlos hacia el magisterio. Para otros fue no tener claridad en qué estudiar, encontrarla como única opción, o por razones económicas.
	Yañez, Medina y Gerardo	2015	Se elige la docencia por la idea de moldear el futuro de los niños", "trabajar con niños" y "realizar una contribución social", lo cual se asocia a "motivaciones intrínsecas y el querer realizar un cambio positivo en la sociedad [altruistas]".
	Jiménez, Muñoz y Albarrán	2018	Factores que incidieron en la elección de la carrera docente: las "experiencias escolares en la infancia, además el juego a "ser maestras"; en segundo lugar, el factor "influencia familiar" y otro más, el "gusto/atración por los niños".
	Jiménez, Muñoz y Albarrán	2018	Factores que incidieron en la elección de la carrera docente: las "experiencias escolares en la infancia, además el juego a "ser maestras"; en segundo lugar, el factor "influencia familiar" y otro más, el "gusto/atración por los niños".
Motivaciones, actitudes y afectividad	García	2007	Cuando la elección por la carrera docente se guía por motivos extrínsecos, puede llegar a generarse actitudes menos positivas hacia la profesión.
	Frausto y Patiño	2021	Los resultados demuestran que los estudiantes experimentan desde la alegría hasta la confianza en sí mismas(os). Aunque reconocen que existe una tarea pendiente en el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional y regulación del estado de ánimo.
Características	Yañez, Gamboa y Mendoza	2015	La edad promedio fue de 18 años, el género predominante fue el femenino, con promedio de egreso del bachillerato de 8.9. En este estudio los factores que influyeron para la elección de la docencia como profesión fueron "valor intrínseco, valor de utilidad social y autopercepciones [confianza en las propias habilidades para ejercer como docente]".
	Reyes	2017	Predominancia del género femenino, edades que oscilan entre 17 a 19 y 20 a 22 años. El promedio de bachillerato va desde 8.0 hasta 8.9. Respecto a los padres de familia se apunta que cuentan con nueve años de escolaridad, y que un porcentaje alrededor del 53% refirió la influencia de sus padres en la elección de la carrera.
	García-Poyato, Cordero y Luna	2018	Los resultados reflejan que el promedio de egreso del bachillerato fue de 8.8. El nivel educativo de la mayoría de los padres es secundaria, aunque algunas madres cuentan con licenciatura; el 66% de los participantes tienen familiares que son o fueron docentes. El género predominante fue el femenino.



	García-Poyato, Cordero y Luna	2019	Mayoría del género femenino; en promedio tienen 19 años de edad. El promedio de egreso del bachillerato de los aspirantes es favorable, 8.7. En cuanto a las características familiares, en el aspecto de grado máximo de estudios, "se encontró que el porcentaje mayor de los padres de familia (30%) estudió hasta la secundaria; el máximo grado de estudio de las madres de familia es también la secundaria (33%).
Capital cultural	García, Martínez y Santos	2018	Respecto al capital familiar, el grado de escolaridad de padres y madres predomina el nivel básico (primaria o secundaria). En el aspecto del capital escolar, la mayor parte de los estudiantes obtuvieron un promedio en bachillerato entre 8.0 a 8.9; respecto a los resultados en el Examen de Ingreso, la mayor parte osciló entre el nivel Medio y Bajo.
Proceso de admisión	Yañez, Vera y Mungarro	2014	Concluyeron que el puntaje obtenido en el Examen de Admisión (EXANI II), el promedio de egreso del bachillerato y el nivel socioeconómico son predictores del rendimiento, y de las tres, "la variable predictiva que tuvo mayor importancia fue el promedio de bachillerato".
	Aguirre, Dévora y Valenzuela	2015	Criticaron que sólo haya dos criterios de selección: el promedio de bachillerato y el puntaje del EXANI II; concluyeron que una de las consecuencias de esta ausencia lleva a creer que se elige estudiar la profesión docente por no representar alta exigencia como sucede con otras carreras.
	Pérez, Bringas y González	2017	Cuestionan si el EXANI II brinda una selección efectiva de aspirantes dado que, según sus resultados, "los alumnos seleccionados en su totalidad no poseen las competencias mínimas y que requieren de acciones académicas compensatorias".
	García-Poyato, Cordero y Torres	2019	Reportaron que de los aspirantes que recibieron orientación vocacional, el 68% superaron el proceso de selección y se inscribieron a la Licenciatura, lo que confirma la importancia de una efectiva orientación vocacional.
Habilidades cognitivas, autodirección y desempeño académico	Escamilla y Heredia	2019	"Los resultados generales del test de Habilidades del Pensamiento arrojaron paridad entre los estudiantes de primero y el último año, pues oscilaron en el nivel de suficiente y bueno". Las diferencias se observaron en el aspecto de la autodirección.

Fuente: Elaboración propia.

Los trabajos consultados coinciden en al menos seis aspectos característicos de quienes se inician en la formación docente:

1. Se acentúa el fenómeno de la feminización de la docencia.
2. El aspecto del promedio de egreso del bachillerato resulta ser una variable predictiva muy relevante del desempeño académico; los datos apuntan a promedios que oscilan entre el 8.0 y 8.9.



3. Los puntajes obtenidos en el Examen de Admisión se encuentran por debajo de los 1000 puntos que es la media del instrumento, aunque igualados o ligeramente por encima de los 950 puntos requeridos para el ingreso a la Escuela Normal.

4. El gusto y deseo de trabajar con niños, así como la influencia del contexto familiar, son los factores más determinantes para la elección de esta profesión.

5. La elección de la carrera requiere de un proceso de orientación vocacional previo y a conciencia, así como de una toma de decisión emanada más desde la motivación intrínseca que de la extrínseca.

6. La escolaridad de los padres, en general, corresponde al nivel básico (primaria o secundaria).

Método y procedimiento

En el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria se cuenta con una asignatura denominada “El sujeto y su formación profesional”, en ella se pretende abrir un “espacio de reflexión y análisis acerca de la profesión docente, así como los niveles de implicación que se adquieren al momento [de] elegir a la docencia como una carrera de vida” (Secretaría de Educación Pública, 2018, p. 6), ya que es de “vital importancia comprender quién es la persona que se inclina por la profesión de la docencia, cuáles son sus expectativas, sus motivaciones, sus inclinaciones, sus proyectos y sus intereses” (Secretaría de Educación Pública, 2018, p. 5).

En el marco de dicha asignatura se diseñó el presente trabajo investigativo, con la finalidad de describir el perfil y las características de los estudiantes de 1º semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de tres Escuelas Normales del Estado de Jalisco: dos de ellas de sostenimiento privado y una pública. Es una investigación cuantitativa de tipo descriptivo, ya que sólo pretende puntualizar las características de la población que se estudió.

Participaron 30 estudiantes de las escuelas privadas, mientras de la escuela pública fueron 160, todos ellos de nuevo ingreso; en el caso de la Normal pública se realizó un muestreo aleatorio simple para conseguir una cantidad equiparable a la de las otras dos escuelas. Se procuró que fueran estudiantes de Licenciatura en Educación Primaria, aunque en una de las escuelas también participaron de la Licenciatura en Educación Preescolar.



Se utilizó la técnica de encuesta, mediante un cuestionario como instrumento para la recolección de información; éste fue diseñado en Formularios de Google, y se solicitó permiso en las tres escuelas para su aplicación, la cual se llevó a cabo a través del envío del enlace a la persona responsable de la asignatura mencionada, durante el mes de septiembre del año 2021.

La información recabada se vació en una base de datos elaborada en Microsoft Excel y el tratamiento de la información también se hizo mediante ese software.

Resultados

Para la presentación de los resultados, se siguen criterios que se han utilizado en estudios anteriores, a saber: a) Edad y género de los participantes, b) Promedio de egreso del bachillerato, c) Bachillerato de procedencia, d) Escolaridad de padres y madres de familia, y e) Razones, motivaciones o factores para la elección de la profesión docente. El aspecto correspondiente al puntaje obtenido en el Examen de Admisión y la correlación de éste con el promedio obtenido en bachillerato, a su vez con el promedio del primer semestre de la carrera, se abordará de manera breve después del desglose de los puntos previamente mencionados.

Respecto a la edad de los estudiantes de primer semestre encuestados, la mayoría se encuentra en el rango entre los 17 y 19 años, seguido por el rango entre 20 y 24 años (Tabla 2).

Tabla 2.

Edades de los estudiantes de primer semestre de Escuela Normal.

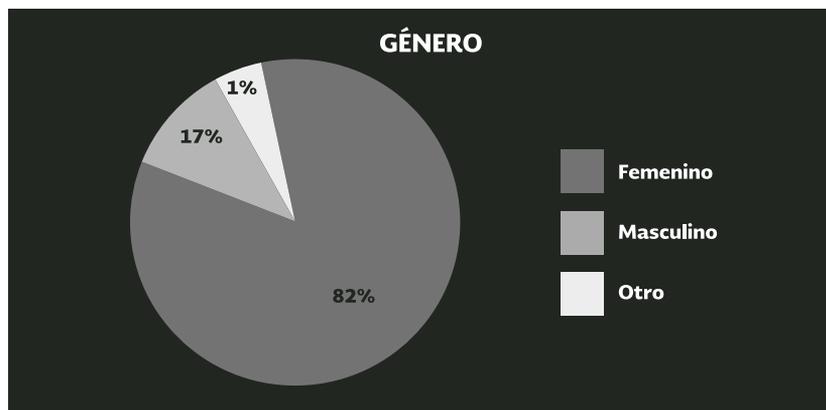
GRUPOS DE EDAD	NÚMERO DE ESTUDIANTES
17-19 años	40
20-24 años	16
25-30 años	3
31-39 años	1

Fuente: Elaboración propia.



Por su parte, en cuanto al género, sigue observándose predominancia en el correspondiente al femenino (Figura 1).

Figura 1.
Género de los estudiantes de primer semestre de Escuela Normal.



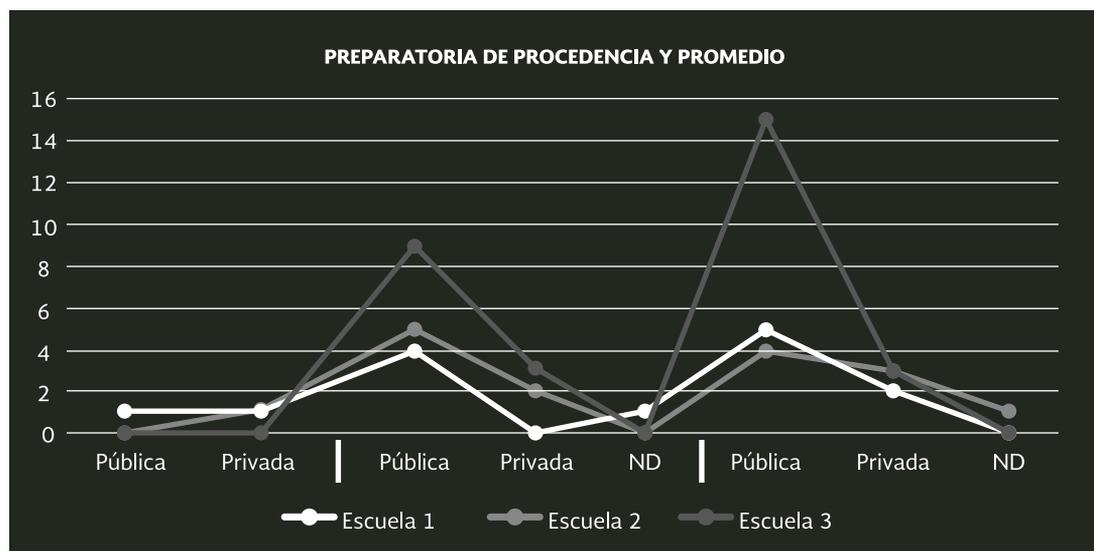
Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar en este aspecto, ahora con el movimiento de ideología de género, se recabó información que apunta a la presencia de estudiantes con otras orientaciones o preferencias, aunque minoritarias, en dos de las instituciones estudiadas.

En lo que toca al promedio de egreso, los datos revelan que la mayoría de los encuestados oscilan entre 9.0 y 9.5, calificaciones que rozan la excelencia, seguido del rango entre 8.0 a 8.9. Sobre el bachillerato de procedencia, sigue siendo predominante el de sostenimiento público. Al comparar los promedios por el bachillerato de procedencia, se encontró que las calificaciones más altas correspondieron a quienes egresaron de las instituciones públicas, como puede observarse en la Figura 2.



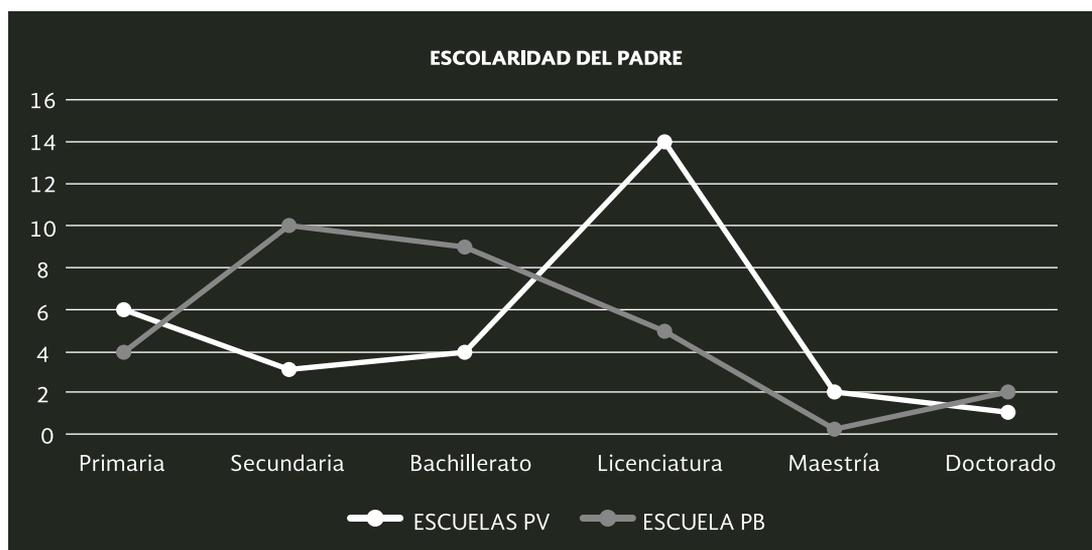
Figura 2.
Promedios por bachillerato de procedencia.



Fuente: Elaboración propia.

Pasando a la escolaridad de padres y madres de familia, se observaron diferencias a tomar en cuenta. Mientras que la escolaridad del padre en los estudiantes de la escuela pública (ESCUELA PB) oscila la secundaria y el bachillerato, en las escuelas privadas (ESCUELAS PV) llega al nivel de licenciatura (Figura 3).

Figura 3.
Escolaridad de los padres de familia.

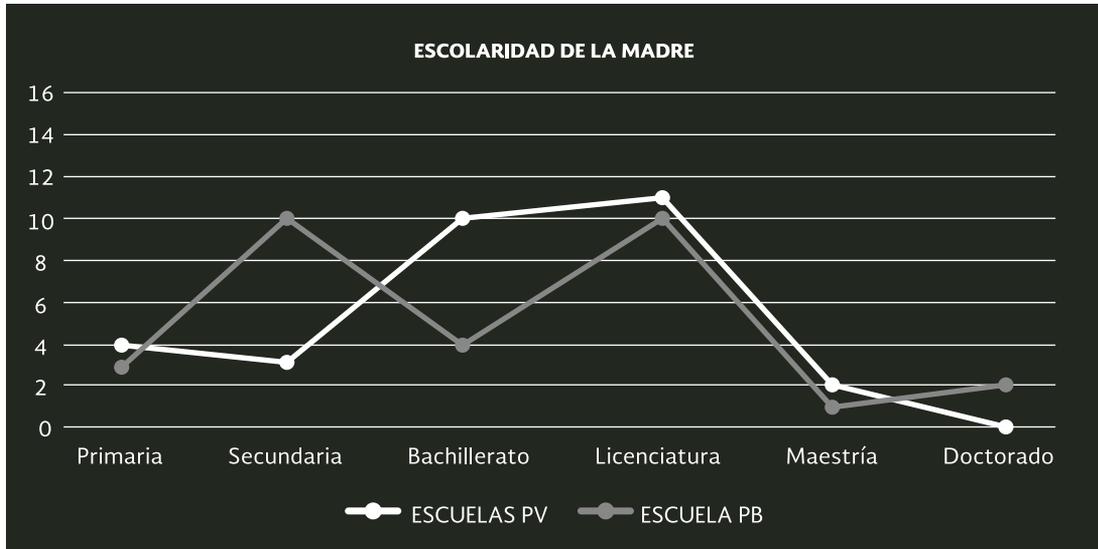


Fuente: Elaboración propia.



En tanto, la escolaridad de la madre, como se muestra en la Figura 4, en la escuela pública se observa en secundaria y licenciatura, para los de las escuelas privadas se eleva a bachillerato y licenciatura.

Figura 4.
Escolaridad de las madres de familia.

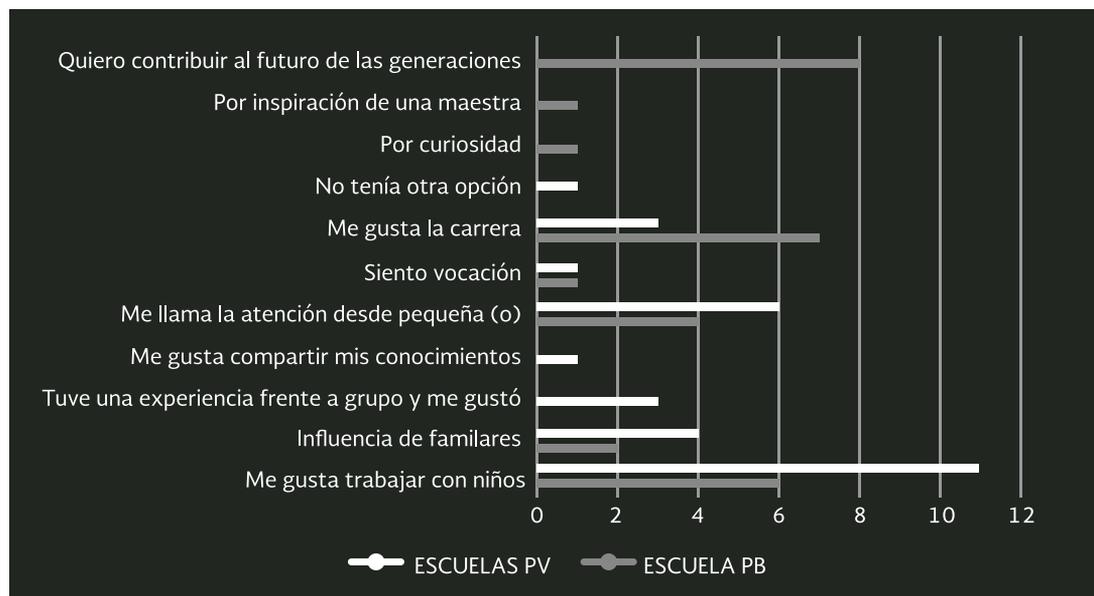


Fuente: Elaboración propia.

Por último, en el aspecto de las razones, motivaciones o factores que influyeron para optar por la profesión docente, el “gusto por trabajar con niños” y el “querer contribuir al futuro de las generaciones” fueron las de mayor convergencia, siendo la primera más frecuente entre los estudiantes de las escuelas privadas y la segunda, a quienes se están formando en la institución pública (Figura 5).



Figura 5.
Razones por las que se eligió la profesión docente.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se tratará brevemente el aspecto del puntaje obtenido en el Examen de Admisión. La razón para abordarlo hasta este punto consiste en que la información recabada corresponde solamente a los estudiantes de una de las Escuelas Normales privadas; en este sentido, son sólo 14 estudiantes de quienes se tienen los datos. Así, el promedio de puntos obtenido fue de 1013.0, resultado que se posiciona por encima de la media del instrumento y del número de puntos requeridos para el ingreso a la Normal.

Asimismo, en el ánimo de comprobar lo que otras investigaciones sostienen respecto a que el promedio de egreso del bachillerato es predictor del desempeño en la licenciatura, de la existencia de una correlación de éste con el puntaje obtenido en el Examen de Admisión y el promedio alcanzado en el primer semestre de la licenciatura, se procedió a aplicar el coeficiente de Pearson resultando un grado de correlación fuerte (0.70) tal cual lo encontraron en otros estudios (Yañez, Vera y Mungarro, 2014). En el presente trabajo no se tomó en cuenta las condiciones socioeconómicas ni la escolaridad de padres y madres de familia para establecer correlación como lo han hecho en otras investigaciones, pues no corresponde a su objetivo.



Como un dato extra para cerrar esta sección, si se sigue a Pérez, Bringas y González (2017) respecto al desglose de los puntajes del Examen de Admisión por las áreas que evalúa, se observó que en el aspecto de “Lengua y Comunicación” y “Habilidades Cognitivas” se obtuvieron los puntajes más altos, siendo “Pensamiento matemático” y “Especialidad” (Bases para la docencia) los de puntaje más bajo.

Discusión y conclusiones

El ímpetu que se ha puesto en defender la idea de que la mejora de la educación, reflejada en aprendizajes significativos de los estudiantes, depende de la calidad del docente ha derivado en prácticas de selección de, supuestamente, los mejores aspirantes. Como se observa en este trabajo, conforme a los requisitos para ingresar a la Normal, los promedios de egreso de bachillerato rozan la excelencia y los puntajes obtenidos en el Examen de Admisión, en general, resultan ser favorables. Aun así, al revisar las investigaciones que se han hecho con anterioridad no puede dejarse de lado el cuestionar si en verdad se admiten a los mejores estudiantes como sugiere la OCDE.

En respuesta a la pregunta central de la investigación puede decirse que el perfil y características de los estudiantes de primer semestre de la Formación Inicial Docente, son: el género predominante sigue siendo el femenino, quizá impulsado por ciertos imaginarios sociales; cuentan con promedios casi excelentes al egresar del bachillerato, lo cual puede augurar un desempeño estable y favorable durante la carrera, aunque no sería predictivo de la adquisición de determinadas habilidades cognitivas y socioemocionales necesarias para el ejercicio de la docencia; la escolaridad de padres y madres de familia continúa rondando la educación básica (9 años), aunque se observa un incremento importante en dirección de la educación media superior y superior (Licenciatura), lo que llegaría a representar una escolaridad de por lo menos 12 años.

Por otro lado, los factores y las motivaciones que influyen en la elección de la carrera docente, una de las preguntas adyacentes, aparentemente sigue la línea de lo expresado en otras investigaciones respecto a que se inspiran en una motivación intrínseca con visión altruista, pues “el gusto por trabajar con niños” y “el deseo de contribuir al futuro de las generaciones” así lo evidencia.

Por lo que toca a los elementos establecidos para garantizar el ingreso de los mejores candidatos o aspirantes, la segunda pregunta adyacente, se afirmó en párrafos anteriores que los dos requisitos mínimos que



supuestamente cumplirían dicha función, parecen ser insuficientes. En ese sentido, cabe cuestionarse: ¿Vale la pena continuar con la línea neoliberal de selección inspirada en el argumento de atraer los mejores aspirantes, medido esto por el promedio y el puntaje de un examen estandarizado? ¿O será necesario mirar hacia posturas progresistas de la educación con visión más humanista y social donde el mejor docente no es el de mejor calificación sino aquel abierto al diálogo, que va al lado del estudiante, que acompaña, que aprende junto con él? Incluso si se optara por esta última aseveración, ¿se crearía una prueba estandarizada para establecer criterios o competencias esperadas? ¿Acaso se habría de recurrir a los artilugios tecnológicos como la Inteligencia Artificial, el Big Data o Análisis de Datos y la Realidad Virtual para la orientación y elección de los aspirantes?

Inclusive puede llevarse el debate más allá del tópico pedagógico al plano de lo psicoeducativo, se puede proponer la siguiente pregunta: ¿Cómo la conceptualización que se posea de la educación escolarizada puede determinar o tener relación directa con la conceptualización de la formación inicial docente y sus procesos adjuntos? Es probable que en la búsqueda de respuestas a este cuestionamiento, sea necesario recalibrar la manera en que se aborda y estudia el fenómeno de la elección de profesión, la selección de los aspirantes y la fase de formación inicial como tal.

El presente trabajo ha brindado sólo un sencillo acercamiento a esta temática, se espera que haya más investigaciones que ayuden a dilucidar, con base en el conocimiento de los aspirantes y estudiantes de nuevo ingreso, cuáles serían los mejores caminos para la Formación Inicial Docente, sobre todo para vincularla con la realidad de la educación básica no sólo en cuanto a las prácticas supervisadas, también en materia de contenidos.



Referencias

- Aguirre, F., Dévora, C. y Valenzuela, E. (2015 julio-diciembre). Las condiciones de ingreso a la profesión docente: Un factor para el logro de la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 11(4), 405-412. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46142596029.pdf>
- Chapa, M. y Flores, M. (2015, abril-septiembre). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 28-35. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521651959003>
- Escamilla, M. y Heredia, Y. (2019, julio-diciembre). Autodirección, habilidades de pensamiento y rendimiento académico en estudiantes normalistas. *Diálogos sobre Educación*, 10(19), 1-21. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/492>
- Frausto, A. y Patiño, H. (2021, septiembre). Afectividad de Normalistas: Estudio sobre el Estado de Ánimo y la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 51(3), 45-70. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.3.390>
- García, J. M. (2007, octubre-diciembre). Motivación y Actitudes hacia la Carrera de Profesor de Educación Primaria en Estudiantes Normalistas de Primer Ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1153-1178. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n35/1405-6666-rmie-12-35-1153.pdf>
- García, J., Martínez, S. y Santos, M. (2018). *Características de los Normalistas de Nuevo Ingreso por su Capital Cultural*. 2º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P176.pdf>
- García-Poyato, J. y Cordero, G. (2019). Características de los Aspirantes a la Escuela Normal en México. ¿En qué Condiciones Inicia su Formación el Profesorado de Primaria? *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(2), 157-175. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.12.2.14659>
- García-Poyato, J., Cordero, G. y Jiménez, J. (2021). *Características de los aspirantes a la Escuela Normal en Baja California*. 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Sonora. <https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1589-350-Ponencia-doc-.pdf>
- García-Poyato, J., Cordero, G. y Luna, E. (2018). ¿Quién quiere ser profesor? *Características de los estudiantes normalistas de nuevo ingreso*. 2º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P357.pdf>
- García-Poyato, J., Cordero, G. y Torres, R. (2019). *La Orientación Vocacional para ingresar a la Escuela Normal en Baja California*. 3º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/3/P276.pdf>
- García-Poyato, J. y Torres, R.M. (2018, junio). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 57(2), 51-72. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.727>
- Jiménez, E., Muñoz, V. y Albarrán, J. (2018). *Factores que inciden en la elección de la Licenciatura en Educación Preescolar: Un estudio de caso*. 2º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/3/P184.pdf>



- Jiménez, M. y Perales, F. (2007). *Aprendices de maestros. La construcción de sí*. UPN-Ediciones Pomares.
- Mercado, R. (2010, enero-junio). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa*, 14(1), 149-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321831016>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México. Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos para docentes: Consideraciones para México. Resúmenes ejecutivos*. OCDE. <https://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- Pérez, J., Bringas, M. y González, R. (2017). *¿El Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior determina una selección efectiva?: Examen de ingreso, previendo el fracaso escolar*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0844.pdf>
- Reyes, M. (2017). *Caracterización del estudiante de nuevo ingreso a la Educación Normal. Generaciones 2014 y 2015*. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0754.pdf>
- Romero, G., Herrera, M. y Reyes, A. (2018). *Imaginario social de los estudiantes de nuevo ingreso a las escuelas normales*. 2º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes. <http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/1/P613.pdf>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Editorial Ariel.
- Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. (2021). Convocatoria para el Proceso de Admisión a la Escuela Normal.
- Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. (2022). Convocatoria para el Proceso de Admisión a la Escuela Normal.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Licenciatura en Educación Primaria. Plan de Estudios 2018. Programa del curso El sujeto y su formación profesional*. SEP.
- Tánori, J., Álvarez, A., Vera, J. y Durazo, F. (2021). Capital cultural y rendimiento académico de estudiantes normalistas en Sonora, México. *Educación y Educadores*, 24(1), 53-70. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.3>
- Tenti, E. (2010). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Siglo XXI Editores.
- Yañez, A., Gamboa, M. y Mendoza, E. (2015, enero-junio). Caracterización de aspirantes en Escuelas Normales. ¿Quiénes desean ser maestros de primaria en Sonora? *La Sociedad Académica*, Año XXIII, (45), 9-14. <https://www.itson.mx/publicaciones/sociedad-academica/Documents/revista45.pdf>
- Yañez, A., Medina, F. y Gerardo, L. (2015). *Factores que influyen en la elección de la profesión docente e ingreso a la carrera*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1542.pdf>
- Yañez, A., Vera, J. y Mungarro, J. (2014, julio-diciembre). El proceso de admisión de las escuelas normales y los antecedentes socioeconómicos como predictores del rendimiento académico. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 111-129. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541007>



Enfoque neuro-socio-pedagógico para la educación básica

Neuro-socio-pedagogical approach to basic education

María Esther Basurto López*

Fecha de recepción: 9 de diciembre de 2022

Fecha de aceptación: 16 de enero de 2023

RESUMEN

Este artículo académico reporta resultados de la investigación del Postdoctorado en Gobernanza y Políticas Públicas para la Educación, ofrecido por la Organización de Estados Iberoamericanos, la Universidad de Alcalá, la Cátedra Iberoamericana de Educación y la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. Se analizaron las estrategias que implementan los docentes de educación básica en el aula, incluidos los servicios de educación especial. El objetivo fue plantear un enfoque neuro-socio-pedagógico para la práctica en educación básica. El planteamiento se logró a partir de la Teoría Fundamentada con un Método de Comparación Constante entre el dato empírico de cuestionarios, correos y entrevistas con docentes de educación básica -regular y especial-, y la construcción teórica resultante.

Se presentan las funciones cerebrales implícitas en el proceso de aprendizaje, su relación con el contexto social de los alumnos desde la complejidad, dando forma a una neurodidáctica con estrategias activas en el aula para el cumplimiento curricular.

Se concluye que un enfoque neuro-socio-pedagógico de la educación básica puede ser la plataforma para una mejor comprensión del aprendizaje de los alumnos en el contexto en el que se desenvuelven.

Palabras clave:

*Educación Básica,
Estrategias educativas,
Neurología, Cerebro,
Contexto de aprendizaje.*

ABSTRACT

This academic article is the result of the Postdoctorate in Governance and Public Policies for Education research, offered by the Organization of Ibero-American States, the University of Alcalá, the Ibero-American Chair of Education and the Federal Educational Authority in Mexico City, where the construction of classroom strategies implemented by basic education teachers, including special education services, was analyzed, highlighting their neurological, social and pedagogical origin, so the objective was to propose a neuro-socio-pedagogical approach to basic education practice; approach that was achieved from the Grounded Theory with a Constant Comparison Method between the empirical data from questionnaires, emails and interviews with basic education teachers (regular and special), and the resulting theoretical construction.

The implicit brain functions in the learning process are presented, its relationship with the social context of the students from the complexity, giving it a neurodidactic form with active strategies in the classroom for curricular compliance.

It is concluded that the neuro-socio-pedagogical view of basic education can be the platform for a better understanding of student learning in the context in which they operate.

Keywords:

*Basic Education,
Educational Strategies,
Neurology, Brain,
Learning Context.*

* Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Presentación

A modo de preámbulo: Jean Jacques Rousseau (1762/2000) en su obra Emilio o de la Educación, afirma en relación con la labor del docente “Que destine a mi discípulo a la espada, a la iglesia o a la abogacía, poco me importa... El oficio que quiero enseñarle es el vivir, cuando salga de mis manos yo estoy de acuerdo en que no será ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; primeramente, será hombre” (pp. 15-16).

Además de los aportes de la didáctica y la explicación sociológica del fenómeno educativo para el logro de mejores aprendizajes, siempre he tenido predilección por comprender desde el ámbito neurológico este complejo fenómeno al que, por lo general, no se le atribuye importancia, aún cuando <por lógica> todo mundo sabe que en el cerebro se da el aprendizaje, sin embargo, poco se conoce cómo se desarrolla y qué impacto tiene saberlo para redirigir lo que se hace en la escuela.

Frases como <tienes dos dedos de frente> alude a <poco cerebro>, o caso contrario, <este alumno es muy inteligente> (señalando las sienes de quien opina); estas y otras expresiones comunes sugieren pensar que sí se tiene presente que el cerebro está involucrado en el proceso de aprendizaje; sin embargo, he concluido que hablar del cerebro en lo general, se considera tema difícil para comprender el aprendizaje, por lo que se da mayor importancia a los ámbitos social y pedagógico en torno a dicho proceso.

Por tanto, la comprensión neurológica, como la sociológica y la pedagógica tienen el mismo valor en la concientización del fenómeno de aprendizaje, siendo necesario plantear información básica desde la Neurociencia con su vital relación con el contexto social y su estructura didáctica.

Partiendo de mi desarrollo profesional de casi 40 años en el ámbito educativo en escuelas de educación especial y en la formación de docentes en educación especial, ha sido imaginable pensar que los referentes con los que he construido docencia han sido transdisciplinarios y acotados en una realidad problematizada y compleja, como lo fundamenta Zabala (2011) cuando asevera que:

Los problemas relevantes para los ciudadanos y ciudadanas siempre son globales y complejos. El sentido del conocimiento incluido en las diferentes ciencias, y sus problemas internos y específicos, no son los problemas relevantes para las personas. El saber científico únicamente puede tener sentido educativo cuando se dispone al servicio del desarrollo humano en sus vertientes personales y sociales (p. 47).



Con esta mirada transdisciplinaria y compleja, ubico que el hecho educativo debiera construirse desde una base neuro-socio-pedagógica que explique desde esos tres ámbitos la enseñanza y el aprendizaje.

Primero, desde las Neurociencias. Actualmente, la neuroeducación ha dado una importante cobertura al proceso educativo a través de contundentes explicaciones para no dejar de mirar que el aprendizaje se crea en un cerebro implicado, es decir, un cerebro motivado para aprender; de allí la necesidad de conocer las principales funciones del cerebro que están involucradas en este gran acontecimiento dado que, además se utiliza toda la vida.

Segundo, este proceso de aprendizaje se genera en un ambiente social complejo, como el postulado por Morin (2015). Relacionamos el aprendizaje escolar con el contexto familiar/social y partimos de lo que sucede en la vida diaria, construyendo lo que se trabajará desde la realidad como objeto de estudio, visualizando metas educativas acordes con lo que requieren los alumnos para estar de cara a la vida presente y futura en la que están inmersos.

Tercero, cuando se les adjudican a las estrategias activas las bondades que cumplen el cometido de mirar la enseñanza en el aula desde un enfoque de aprendizaje, es porque el docente trabaja desde las ideas de los alumnos, como lo ha mostrado Rosario Cubero desde 1997. El docente como mediador entre el *currículum* y la vida de los alumnos (su contexto, su origen familiar, su historia de vida, su historia escolar...) promueve las condiciones específicas para ese grupo, para esos alumnos y en ese ciclo escolar, y crea materiales didácticos de todo orden, con el doble propósito de cumplir con las promesas curriculares y enriquecer la vida de los alumnos mediante situaciones o temas que surgen de lo que viven en la casa, en la comunidad, a partir de la cultura en general en su entorno y más allá de sus fronteras (en su país o incluso en el mundo), además de lo que pudiera ser abordar el ámbito laboral para prepararlos para la vida. El plan de estudios (SEP. 2022) para la educación básica, promueve mediante ejes articuladores, traer al aula la realidad de los alumnos en la construcción de proyectos para no fragmentar el conocimiento, globalizando el pensamiento del que aprende en pro de comprender en dónde vive, qué sucede allí y cómo podría actuar sobre ello.

Al mismo tiempo, es imperante partir conscientemente de que al igual que en el mundo, en el aula y la escuela existe por naturaleza humana diversidad de alumnos, es decir, se hace necesario que para diseñar un plan de trabajo, el docente deba habilitarse en la observación analítica



sobre los gustos, intereses, habilidades y posibilidades de desarrollo de cada uno de sus alumnos, sentando así las bases de la escuela inclusiva en la que se dé cabida a todos por igual bajo el criterio irremplazable de la dignidad humana.

De hecho, un rasgo fundamental en el plan de estudios de educación básica (SEP, 2022), denominado Autonomía curricular y profesional del magisterio, se da libertad a los profesores “para resignificar los contenidos de los programas de estudio a la realidad social, territorial, cultural y educativa de las y los estudiantes” (p. 7).

Objetivo y justificación

El objetivo del presente artículo es proponer un enfoque neuro-socio-pedagógico para la práctica docente en educación básica.

Históricamente se ha considerado el ambiente social y los saberes pedagógicos como la base para aprender, ejercer y evaluar el hecho educativo, no así el reconocimiento del trabajo cerebral.

Está claro que el origen del estudio sobre el cerebro se remonta al Siglo XX cuando se han creado diversidad de aparatos que lo analizan, que ayudan a realizar diagnósticos certeros, que originan infinidad de datos sobre la anatomía, la fisiología y la patología neurológica y además a definir más ampliamente la comprensión del actuar humano. Actualmente se cuenta infinidad de datos como los reportados por la imagenología, que son estudios como la resonancia magnética y la tomografía computarizada, entre otros, con los que es posible identificar plenamente diversos daños cerebrales, pero también localizar el sustrato funcional cognitivo. Con ello ha sido posible develar detalladamente cómo se genera el aprendizaje; de allí la importancia de asociar la información neurológica al proceso de aprendizaje y reunirla con el ámbito sociológico y pedagógico.

La presentación de un enfoque neuro-socio-pedagógico para los docentes de educación básica es viable debido a que actualmente se han generado muchas explicaciones que se sustentan en el reconocimiento de las funciones cerebrales y su relación con el comportamiento social de los sujetos que aprenden, conocimientos que se anclan perfectamente con la creación de estrategias didácticas para el trabajo curricular, que toman en cuenta la cobertura al sujeto, su rededor, su creatividad y su potencial, con el firme propósito de formarse para la vida.



La presentación del enfoque neuro-socio-pedagógico para la docencia en educación básica la he dividido en tres partes: una explicación neurológica del fenómeno de aprendizaje, una explicación sociológica del fenómeno educativo de la escuela básica apoyada en la complejidad y una explicación pedagógica emanada de las estrategias utilizadas por los docentes que compartieron su experiencia en esta investigación y su relación con el cumplimiento curricular.

Explicación neurológica del fenómeno de aprendizaje

En la década de los años 90, el Congreso de los Estados Unidos invirtió parte de su presupuesto en investigación neurológica para encontrar las causas de padecimientos cerebrales como el Alzheimer, la depresión, las demencias, etc., en un contexto de crecimiento de esas enfermedades en la población y para obtener mayores conocimientos sobre la función cerebral (Ibarrola, 2018). Se generaron “más de 250 000 trabajos de investigación sobre el cerebro y 25 000 sobre lo relacionado con las emociones” (p. 20); ha sido llamada la <década del cerebro>, surge la denominación de Neurociencias.

Gago y Elgier (2018) sostienen que “Las Neurociencias son el conjunto de ciencias y disciplinas científicas y académicas que estudian el sistema nervioso, centrandose su atención en la actividad del cerebro y su relación e impacto en el comportamiento” (citado por Araya-Pizarro y Espinosa, 2020, p. 3). Este fenómeno se ha extendido en el mundo entero, siendo hoy por hoy objeto de investigación y producción del conocimiento que se ha trasladado al tema del aprendizaje y la educación llamado Neuroeducación.

La Neuroeducación es una nueva perspectiva de la enseñanza basada en la neurociencia. Visión que ha nacido al amparo de esa revolución cultural que ha venido en llamarse neurocultura. Neuroeducación es tomar ventaja de los conocimientos sobre cómo funciona el cerebro, integrados con la psicología, la sociología y la medicina en un intento de mejorar y potenciar tanto los procesos de aprendizaje y memoria de los estudiantes como enseñar mejor en los profesores (Mora, 2020, p. 29).

Una de las mejores acercamientos al funcionamiento cerebral es la comprensión que tengamos del mismo a partir de visualizar su forma (anatomía) y las principales actividades o funciones que desarrolla (fisiología). Aunque mucho se puede decir sobre el cerebro, considero que son tres los elementos básicos que se deben comprender: a) las funciones básicas del cerebro; b) las emociones como potenciadoras de la cognición; y c) el uso psicomotor del cuerpo en el aprendizaje.



a) Las funciones básicas del cerebro.

El cerebro es el órgano que controla todas las funciones del cuerpo, la concientización de todo lo que se lleva a cabo y la ejecución de las acciones, desde las más pequeñas como la contracción muscular o el parpadeo; o las funciones automáticas como la respiración, el ritmo cardíaco, la presión arterial, la digestión, etcétera; hasta las más complejas como la comprensión del mundo, el lenguaje, la socialización y el aprendizaje, entre muchas otras funciones.

Gracias a la sinapsis, que es la conexión entre las neuronas (células nerviosas), se lleva a cabo toda acción que el cerebro procesa para convertirla en información. Proceso que inician los órganos de los sentidos (oído, vista, olfato, gusto y tacto) al percibir e ingresar la información del exterior y llevarla al cerebro, que es el primer paso para llegar al aprendizaje; una vez que ingresa la información al cerebro, éste la distribuye a lo largo y ancho de las zonas que lo componen, para organizar, la información, de manera compleja (ya que ningún estímulo implica una sola zona cerebral), por ejemplo, observar a una persona conocida evoca reconocerlo, su nombre, la relación que tienen, la charla que dejaron pendiente..., o bien, escuchar una canción, recordar su nombre, la letra, el ritmo, el cantante, el grupo, los pasos para ejecutar el baile, la coordinación de todos estos elementos, el momento que haya pasado con alguna persona, la fiesta, los hechos... en fin, todo lo que ingresa por los sentidos será interconectado con diversas zonas cerebrales de manera compleja, asociando siempre importantes componentes emocionales y cognitivos, como la memoria, componente vital en la cognición; el último paso es la respuesta ante ese estímulo o estímulos, que puede manifestarse en pensamientos y recuerdos, sumando información a la que ya se tiene, situaciones como el asombro, la comprensión, el lenguaje en todos sus tipos, acciones motoras coordinadas, ejecución de acciones que fueron planeadas, decididas, llevadas a cabo y evaluadas conforman el último paso para aprender a partir de los estímulos que ingresan al cerebro. Es muy fácil así enunciarlo, sin embargo, este proceso está plagado de muchos datos que son importantes conocer para una mayor comprensión, concientización y dominio, y así fundamentar, organizar y crear mejores opciones de enseñanza con los alumnos de educación básica.

Frade, 2014; Ortiz, 2015; Pallarés-Domínguez, 2016; Ibarrola, 2018; Mora, 2020 y otros autores más, destacan los valiosos datos que sobre el cerebro se han venido descubriendo en las últimas décadas con la investigación científica, que nos alertan sobre lo sorprendente que puede llegar a ser la constitución y las funciones del cerebro. Estos hallazgos



nos pueden ayudar a imaginarnos qué sucede cuando estimulamos de diversas maneras el desarrollo de los alumnos a través de estrategias activas para el aprendizaje.

- El cerebro humano tiene sólo el 2% del peso del cuerpo, pero consume 20% de su energía y de su oxígeno.
- Está compuesto por aproximadamente 100 000 millones de neuronas.
- Cada neurona se interconecta con otras desde varios centenares hasta más de 20 000 veces.
- Las redes estructurales que se forman de las sinapsis son 100 veces más complejas que toda la red telefónica del mundo.
- Los neurotransmisores son de tipo químico y eléctrico y se encargan de procesar la información dentro del cerebro a través de las neuronas mielinizadas, la mielina es el recubrimiento de las neuronas y sus axones y se va formando a lo largo de las primeras etapas de la vida hasta aproximadamente seis o siete años de edad.
- El tiempo de activación para la sinapsis se genera en menos de un milisegundo (Eccles, 1973 *apud* Ortiz, 2015), considerando que, además, todo el tiempo se interconectan miles de neuronas.
- Un aproximado de la frecuencia de impulsos entre los dos hemisferios cerebrales supera los 4 000 millones por segundo; ubicando que la velocidad de procesamiento de información del sistema nervioso supera toda posible imaginación humana, además de dar explicación al trabajo de ambos hemisferios en las funciones complejas.
- La velocidad de procesamiento de información puede estimarse en 10 millones de bites por segundo, lo que equivale aproximadamente a 300 páginas de lenguaje de un libro.
- La experiencia sensorial (consciente o inconsciente) queda registrada en el aparato neuronal y es recordada después con ciertas condiciones que lo detonan o propician.
- Parece ser que el cerebro utiliza principios holográficos para almacenar información, de tal modo que conserva la información de la totalidad y así el todo está en cada parte y éstas en el todo; reduciendo el aprendizaje a la organización de esas estructuras.
- Los recursos de la mente son tan vastos y grandes que la persona puede elegir en un instante una de 1040 sentencias diferentes de que dispone una lengua culta (Polanyi, 1969, citado por Ortiz, 2015, p. 42).
- El cerebro humano es lo más complejo que existe, de allí que la investigación ha requerido de años, ingeniería y talento científico para irlo descubriendo.



- Actualmente se ha construido la teoría de las inteligencias múltiples derivado del análisis de habilidades que desarrollan las personas, en donde se ha demostrado que todos contamos con las inteligencias múltiples, pero debido a nuestra constitución genética, experiencia de vida, gustos, intereses y necesidades desarrollamos unas más que otras.
- Los autores de las inteligencias múltiples hasta ahora son: Howard Gardner (2015, 2016) Lingüística, Musical, Lógico-Matemática, Espacial, Cinestésico-Corporal, Personales [Intrapersonal / Interpersonal], Naturalista y Existencial; Nilson Machado (1996, documentado por Antunes, 2011), Pictórica; Daniel Goleman (2019) Emocional y Laura Frade (2009), Educativa.
- Se estima que el cuerpo calloso, que es la estructura que une a los hemisferios cerebrales (derecho e izquierdo), impulsa información de uno a otro con una velocidad de 4 000 megahertz por segundo, lo que demuestra el trabajo de ambos hemisferios en las funciones complejas.
- El cerebro integra de mejor forma todas sus funciones cuando la maduración se ve favorecida con estimulación múltiple y variada en todas las áreas del desarrollo (motora, socioafectiva, cognitiva y del lenguaje).
- El cerebro límbico (emocional) y el cerebro racional (cognitivo) todo el tiempo trabajan juntos, unidos por una gran red de canales que circulan siempre en ambas direcciones, manteniendo las funciones cognitivo – emocionales enlazadas.
- La función del estado de vigilia (o estar despierto), junto con la función del sueño, se da a partir de las sinapsis de un conjunto de neuronas del centroencéfalo (cerebro reptil o instintivo), fenómeno asociado con las emociones y a la implicación en las actividades que se realizan.
- Existen inimaginables tipos de células en el tejido cerebral; las más representativas son las neuronas y el tejido glial. La glía es un tejido que está intercalado con las neuronas para darles nutrientes, soporte, velocidad y aislamiento, y cubrirlas en la fineza de su función. Se estima que existen nueve células gliales por una neurona, lo que puede deducirse que el uso real del tejido nervioso es 10% (Rose, citado en Pallarés-Domínguez, 2016).
- La red de células gliales “determinan qué conexiones neurales son fuertes o débiles, lo que resulta fundamental en el proceso de aprendizaje y en la memoria de largo plazo y establecen su propia red con sus similares” (Frade, 2014, p. 36).
- La determinación de <neuronas aptas> las genera la glía, que realiza un enorme proceso de depuración llamado <poda neuronal> al crear nuevos circuitos bien afianzados para desaparecer los que no sirven. Este proceso se da aproximadamente de los nueve a



los 25 años de edad y es sumamente importante en la maduración del pensamiento humano y en la eficiencia de sus funciones.

- Las neuronas llamadas <espejo> son las encargadas de la imitación y con ello de un vasto cúmulo de aprendizaje a lo largo de la vida; con estas neuronas espejo se aprende a imitar gestos, palabras, motricidad... y con ello a hacer nuevos modos de actuar, de ser y de resolver. Este proceso también aplica en las emociones, por lo que la empatía juega un rol imprescindible en el sentimiento por el otro y lo que vive el otro. Estas neuronas espejo se encuentran fundamentalmente en el lóbulo frontal y tienen conexión con el sistema límbico o cerebro emocional, por eso, cuando se logra algo que se ha visto en otra persona da enorme alegría haberlo logrado, de tal modo que el cúmulo de logros tiene gran relación con el aprendizaje desde la socialización.

- El niño aprende mirando lo que hacen los otros (niños y adultos), de allí la grandeza de las neuronas espejo en el desarrollo general o neurodesarrollo; ejemplo de ello puede ser el lenguaje, las actividades de la vida diaria, el juego, la lectura, la escritura, el uso de utensilios, herramientas y objetos en la resolución de acciones y problemas de la vida cotidiana y la potenciación de emociones en ese proceso.

- La neurogénesis es la creación de neuronas, fenómeno presente durante toda la vida que antes se desconocía y hoy forma parte de las afirmaciones sobre el aprendizaje durante la senectud.

- El cerebro es elástico y plástico, lo que quiere decir que crea y desarrolla diversas rutas de conexiones todo el tiempo y se refleja en lo que se aprende; a este fenómeno se le llama plasticidad cerebral o neuroplasticidad.

- La plasticidad cerebral es la transformación constante del cerebro, ya sea por creación de neuronas, creación de redes y reorientación de conexiones modificando y eficientando sus funciones; se puede desarrollar cuando se aprende algo totalmente nuevo (en cualquier edad), cuando cambian los esquemas mentales debido a las vivencias que se tienen, cuando se eliminan redes por muerte celular y pérdida de ciertos procesos mentales y cuando hay pérdida abrupta de neuronas por accidentes vasculares cerebrales, enfermedad del cerebro o traumatismos craneo encefálicos.

Este listado de información sólo es una pequeñísima muestra de lo que se ha descubierto, y que da la pauta para comprender mejor cómo se construye el aprendizaje desde la interpretación neurológica. Se sabe mucho y a la vez se sabe poco del potencial del cerebro, pero lo más valioso es darle connotación a la frase del Neurólogo Erik Kandel (2001): todo pasa por el cerebro.

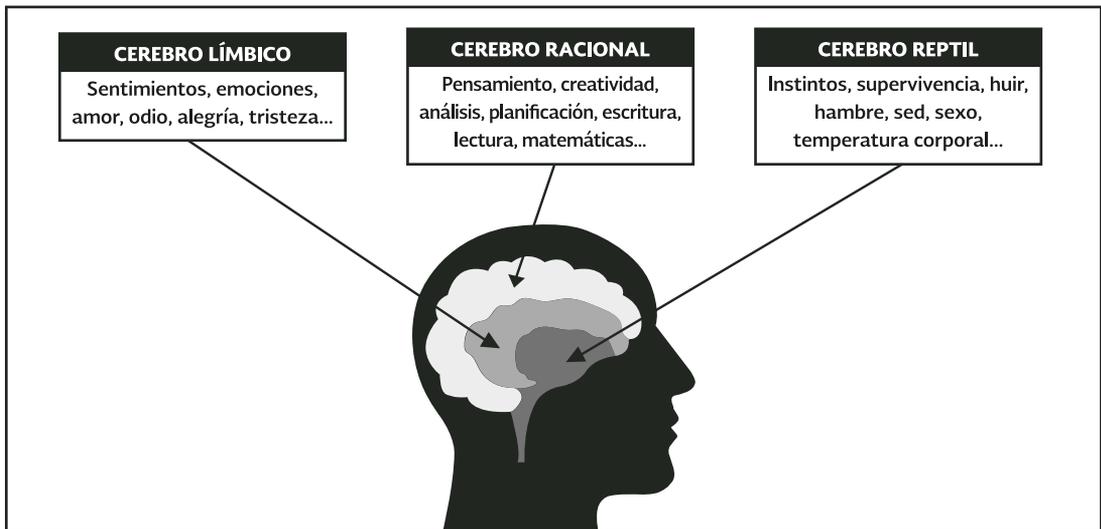


b) Las emociones como potenciadoras de la cognición.

“Hace más de dos mil años que Platón declaró que <todo aprendizaje tiene una base emocional>, pero sólo recientemente ha empezado a acumularse evidencia que indica que nuestras emociones re-esculpen nuestro tejido neuronal” (OCDE, 2009, p. 98); lo que se traduce a que las emociones son la base de lo que se aprende.

Anatómicamente, el cerebro está conformado por tres gruesas capas que se les ha llamado cerebro triuno (o tres en uno) porque se han separado sus funciones para darles explicación, pero finalmente trabajan juntas; de hecho, se formaron de adentro hacia afuera en el período intrauterino. La capa interna (mostrada en verde en la figura 1), llamada cerebro reptil, cerebro reptiliano o cerebro instintivo, está encargada de poner alerta al individuo y reaccionar instintivamente, ejemplos de ello pueden ser: la primera reacción de alegría, enojo, huida; otros ejemplos, el hambre, la sed, el dolor, así como la actividad sexual.

Figura 1.
Cerebro triuno. (Basurto, 2022, p. 43).



Estas reacciones instintivas están conectadas con la segunda capa (de color naranja), llamada cerebro límbico, cerebro emocional o cerebro mamífero, que se encarga de las emociones formando el sistema motivacional del individuo, este sistema motivacional es el motor para todo tipo de acción que realiza el ser humano, el mayor ejemplo es la toma de decisiones sobre qué hacer en cada paso que damos a partir de los motivos que lo inician; la relación de este cerebro emocional con un alumno que aprende es que está motivado para actuar y está preparado para ingresar a su pensamiento los estímulos del ambiente y la información que promueve el docente; incluso se afirma que el 80% del aprendizaje de las personas está sostenido por la emoción y el 20% por el sustrato cognitivo (Ibarrola, 2018), lo que nos coloca frente a un alumno sólidamente estructurado en sus emociones dispuesto a aprender.

De hecho, ¿cuántas veces nos hemos percatado estar frente a alumnos que son seguros y por esa situación personal sacan adelante el trabajo?, ¿cuántas veces hemos visto alumnos desmotivados, agresivos, inhibidos o frágiles emocionalmente, que nos cuesta trabajo implicarlos en las tareas del aula? La respuesta está en la participación de las emociones generadas desde el sistema límbico o cerebro emocional para la actuación. (Ibarrola, 2018; Forés, 2009 *apud* Fernández, 2017) y otros autores más, fundamentan desde investigaciones científicas del cerebro, que la relación afectiva establecida entre el docente y los alumnos es la llave de entrada a la confianza en el otro y con ello a una mejor comprensión de las acciones y tareas que se establecen para el aprendizaje de todos los alumnos. El hoy llamado ambiente de aprendizaje adecuado o clima emocional agradable en el aula, es propiamente la plataforma para el establecimiento de una correcta motivación que genera el interés que se requiere para el propio aprendizaje.

Es importante saber que en el lóbulo frontal del cerebro se desarrollan las funciones ejecutivas, es decir, la iniciativa, la voluntad, la toma de decisiones, la planeación de lo que se realizará y su subsecuente evaluación; acciones cognitivas que se van afianzando en la adultez; de hecho, “en el niño y en el adolescente hay un predominio de zonas límbicas” (Benavides y Flores, 2019, p. 32), lo que se traduce a la necesidad de empatía con el adulto que lo guía día con día y, ciertamente, está vulnerable dada la factibilidad de su manipulación emocional, o sea, que están en manos del adulto.

Finalmente, la capa externa del cerebro llamada corteza cerebral o cerebro racional (mostrada en color azul en la figura 1), es la que se forma al final, incluso dentro de los primeros años de vida; se va nutriendo de neuronas mielinizadas o maduradas con sustratos químicos y eléctricos



que se van formando luego de la estimulación del ambiente, el movimiento y el alimento, con lo que se va formando la cognición propiamente dicha. En esta capa externa (o corteza cerebral) se alojan las funciones cerebrales superiores, como la capacidad para poner atención, los procesos memorísticos y los recuerdos, la información que se va creando sobre el conocimiento de las partes del cuerpo, la comprensión de lo que escuchamos, de lo que tocamos y manipulamos, la comprensión de lo que vivimos, el razonamiento, el juicio y el aprendizaje de los valores, la voluntad, los movimientos coordinados, el lenguaje (interno o pensamiento, mímico, oral, escrito y musical), el conocimiento y manejo del tiempo y del espacio, el cálculo numérico y el desarrollo de la matemática..., en fin, el aprendizaje propiamente dicho.

Volviendo a nuestro inciso b), las emociones son la puerta de entrada del aprendizaje. Cuando los docentes le encuentran sentido y fundamento a esta información, pueden recapacitar en la relación que establecen con sus alumnos, además de contar con un eficaz argumento neurodidáctico durante la construcción de estrategias emocionantes en el aula para el logro de lo propuesto en el cumplimiento del currículum. “El aprendizaje tiene relación directa no sólo con la memoria, sino fundamentalmente con los estímulos emocionales, de los que depende qué y con qué profundidad se aprende” (Benavidez y Flores, 2019, p. 25).

c) El uso psicomotor del cuerpo en el aprendizaje.

Cuando se ha establecido que el crecimiento y desarrollo de los alumnos se evidencia integralmente, quiere decir que están involucradas las áreas: cognitiva, social-afectiva y psicomotriz. Esta última cobra vital importancia en el desarrollo de las otras dos, baste un ejemplo para ilustrarlo: si un niño aprende a manejar su bicicleta se emociona, en las primeras ejecuciones se tambalea perdiendo el equilibrio; pero conforme lo practica su mente va procesando la fineza que debe ejercer entre su cuerpo, el movimiento con el aparato que debe dominar (la bicicleta) y su propio equilibrio en movimiento, <pensando y sintiendo> lo que debe hacer para mejorar todo su proceso hasta llegar al dominio.

Como éste, puede haber otros ejemplos que ilustran cómo la ejecución psicomotriz (movimiento coordinado y llevado al plano mental), impacta en el trabajo cognitivo y, ambos, en las emociones, lo cual es un dato importante para una multiestimulación al desarrollo integral.

En este entendido, se ubica al cuerpo como una herramienta y como la vía para desarrollar todas las habilidades posibles en el ser humano, gracias a la actividad que ejerce cuando se mueve, explora y se relaciona



con el mundo de las personas y de los objetos que le rodean, a través del movimiento coordinado, la expresión corporal, el equilibrio con y sin objetos, el control respiratorio, la lateralidad, el ritmo, el manejo del tiempo y del espacio y los procesos de relajación; por lo que no debemos dejar de mirar las posibilidades que produce, asociándolo sobre todo, al desarrollo de habilidades necesarias para el aprendizaje formal e informal, es decir, el de la escuela y el de la vida, como: las habilidades sociales para relacionarse y adaptarse a las personas y a las circunstancias que se presentan en la vida cotidiana; las habilidades motoras gruesas y finas; las habilidades de interpretación sensorial como lo que escuchamos, vemos, olemos, saboreamos y tocamos/manipulamos; las habilidades conceptuales para analizar, clasificar, comprender, comparar, razonar, sintetizar, enjuiciar...; junto con las habilidades lingüísticas para producir las ideas que se han construido con elementos como el pensamiento (o lenguaje interno), el vocabulario, la fluidez, la estructura gramatical, las emociones que se piensan y se manifiestan, y, por último, como consecuencia de todo ello, su relación socializadora en el contexto.

Por lo que el trabajo que se debe planear para el logro de mejores aprendizajes debe incluir actividades psicomotrices que se desarrollarán a través del juego, la música, las artes plásticas, el arte escénico (teatro y danza), la educación física y los deportes, la elaboración de artesanías, la elaboración de alimentos, la exploración, la confección de sus propios materiales didácticos y los que se requieran para lo que se esté desarrollando (aprendiendo y perfeccionando el uso de utensilios y herramientas), el trabajo entre pares, las exposiciones..., con base en la propuesta de proyectos en el aula para desarrollarse con estrategias activas con la mediación del docente, procurando la toma de decisiones, la reflexión sobre los logros, el pensamiento crítico, el conocimiento y práctica de valores, la concientización de los sucesos de la comunidad y el mundo, entre otros aspectos generales.

Esta forma de concebir el trabajo psicomotor para el logro de los aprendizajes con el desarrollo de habilidades de cada alumno permite, además, la visualización de sus gustos e intereses, elementos básicos para trabajar sobre ello y ubicar posibles actividades que serán opciones de su futuro de vida, dicho de otro modo, en voz de los alumnos, me gustan los animales y seré veterinario o biólogo; me gusta armar y desarmar cosas, seré ingeniero mecánico...

Derivado de las ideas en este rubro del uso psicomotor del cuerpo en el aprendizaje, se puede afirmar que en las primeras edades del desarrollo de los niños, las habilidades psicomotrices se van descubriendo



al vivenciar lo que se puede lograr con el cuerpo, situación que con el paso del tiempo se concientiza; luego entonces, tras el trabajo práctico en todos los escenarios de la vida y especialmente en el aula (trabajando no sólo del cuello para arriba con el cuaderno y el pizarrón), se genera el perfeccionamiento psicomotriz, dando oportunidad de conocer el mundo y potencializar aprendizajes.

Finalmente, cuando al niño se le dan oportunidades de desarrollar integralmente sus habilidades psicomotrices, sociales, afectivas y cognitivas se favorece su autoestima, autoconfianza, autoimagen y auto-concepto, elementos socioemocionales tan vitales como la puerta de entrada a toda acción cognitiva de la vida misma.

Explicación sociológica del fenómeno educativo desde la complejidad

He concebido este fenómeno de aprendizaje en un escenario, el cual, puede ser todo espacio en el que se vive como el aula, la escuela, la casa, la comunidad y todos los lugares que uno visita.

Edgar Morin (1999, 2003, 2015), ha construido una vasta teoría sobre la mirada que debemos concebir para comprender <en dónde estamos parados> y como consecuencia, actuar sobre ello, en este caso, en la escuela y el aula de educación básica ante el proceso de aprendizaje de todos los alumnos. La Teoría de la Complejidad nos provoca a pensar que nada de lo que hacemos es simplista. “La complejidad no es un fundamento, es el principio regulador que no pierde nunca de vista la realidad del tejido fenoménico en la cual estamos y que constituye nuestro mundo” (Morin, 1990, p. 146).

Ciertamente, es necesario concebir en la actualidad la educación desde la visión planetaria en dos sentidos, por un lado, todos los habitantes del mundo podemos saber en un instante lo que sucede a lo largo y ancho de la orbe gracias a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con las que nos mundializamos y hemos creado una cultura planetaria, tenemos similares problemas, vivimos de la misma forma económica y consumista, los resultados investigativos se comparten a nivel mundial, por ello, Morin (1999) sostiene que es necesario ser pertinente para “promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales” (p. 9); y por otro lado, la escuela tiene como meta preparar para la vida, por lo que los saberes del docente se deben



enfocar en “... dejar de ser sólo una función, una especialización, una profesión y volver a convertirse en una tarea política por excelencia, en una misión de transmisión de estrategias para la vida” (p. 122).

Así pensando, el docente debe poner en acción y mente que la realidad es naturalmente global y local, por lo que su prudencia constructiva para abordar cualquier circunstancia de aprendizaje tendrá que mirarla desde la realidad contextual y ello precisa la presencia de diversas disciplinas y no una sola: español o matemáticas o historia pura, superando la mirada disciplinaria (de una sola disciplina que separa, reduce y simplifica el conocimiento); por lo que, el acercamiento y trato a la realidad contextual (local o global) es transdisciplinaria.

En la transdisciplina se concibe la presencia del contexto en el trato científico, es decir, la consideración consciente de los individuos involucrados en el objeto de estudio de la investigación y como consecuencia la producción del conocimiento científico con enseñanzas para la sociedad, para el bien común.

Como puede advertirse, la concepción de cualquier objeto de estudio derivado de un problema es generado por la vida de las personas en la sociedad (desde las ciencias sociales o de las ciencias naturales), y cualquiera de ellos son complejos, dado que implican diversidad de ciencias y disciplinas para su abordaje en donde su resultado se aplica para el bien de todos, entendiéndose que la transdisciplina involucra al investigador y al investigado.

La transdisciplinariedad es un enfoque de investigación reflexiva que aborda los problemas sociales mediante la colaboración interdisciplinaria, así como la colaboración entre investigadores y actores extra científicos; su objetivo es permitir procesos de aprendizaje mutuo entre ciencia y sociedad; la integración es el principal desafío cognitivo del proceso de investigación (Riveros, Meriño, y Crespo, 2020, p. 5).

Maldonado (2015, citado por Luengo, 2021 s/p), destaca que desde el inicio de las ciencias y hasta principios del Siglo XX se desarrollaron las disciplinas con una solidez individual como la antropología, la biología, la sociología, las cuales definían y delimitaban su objeto, su teoría y su método...; a mediados del Siglo XX se impulsaron estudios interdisciplinarios para áreas o campos de conocimiento completos como culturas étnicas, criminología, educación..., llevándose actualmente al plano transdisciplinar, cuando además de compaginar diversas disciplinas entrelazadas se avocan a la mirada de grandes problemáticas como la vida en el planeta, abriendo un diálogo multi, ínter y transdisciplinar.



En donde, además, contrario a situarse como un todo, se ha generado la necesidad de especializarse y subespecializarse en esa profundidad transdisciplinaria para la solución de problemáticas globales o locales.

Este planteamiento nos lleva a ubicarnos en la puesta en escena de la enseñanza en la escuela, en un ámbito social determinado por un contexto específico y caracterizado por ser complejo, con la visualización global y local y partiendo de problemáticas que es necesario atender para que posibilitemos trabajo transdisciplinario en donde esté implicado el alumno.

Los grandes problemas que se enfrentan actualmente en el mundo global y local se han generalizado bajo el nombre de temas transversales, que han creado culturas por las cuales trabajar. Actualmente es preciso visualizar estos temas transversales que nos atañen a todos, con la encomienda que si los atendemos desde el inicio de la escuela básica podremos realmente preparar para la vida a nuestros alumnos; de manera utópica, que podría ser alcanzable, que, si se atienden a priori y se crea esa cultura, los gobiernos no tendrían que estimar parte de su presupuesto en ellos.

La transversalidad consiste en abordar un problema con los saberes de varias disciplinas, áreas o campos con el fin de lograr una comprensión y resolución más integral y sistémica, así como tener mayor impacto y trascendencia en los productos que se buscan. En el campo formativo, la transversalidad permite que los estudiantes aprendan a articular los saberes de varias disciplinas en un problema del contexto y esto les ayuda a tener una mejor comprensión de los contenidos. Además, acerca el mundo educativo con el mundo social, dado que en la vida cotidiana los problemas son transversales y requieren de varias disciplinas para poderse resolver. Los proyectos formativos, por naturaleza, son transversales. Esto significa que el abordaje de un problema del contexto siempre se busca que aborde al menos dos disciplinas, áreas o campos, para que los estudiantes aprendan a afrontar los problemas en la realidad en su complejidad. (Tobón, 2013, p. 20).

Envuelto en un enfoque axiológico, la atención a los temas transversales, son ideales para la educación en valores con los alumnos, con el propósito de conectar lo que sucede en su localidad, en el país y en el mundo con el aprendizaje en la educación básica, ya que es posible tratar grandes temáticas que se pueden convertir en objetos de estudio para ser investigados y aprender de ellos, buscando incluso, tentativas de solución a priori en la vida de las niñas, los niños y los adolescentes y les conmine a conocerlos y profundizar para proponer sobre ellos estilos de vida saludables dentro de su entorno y fuera de él.



Además, con ello, se puede atender al reconocimiento de sus gustos e intereses para convertirse en habilidades de todo tipo que les guíen a visualizar las opciones para dedicarse en su vida futura: ingenieros, artesanos, médicos, biólogos, agrónomos, docentes, abogados, nutriólogos...

Es por algo, que los grandes temas transversales se expresan en términos de <educación para...> dado que es elemental, por el bien de todos los habitantes del planeta, educarnos para esas grandes situaciones que han venido degradando la condición humana de todos.

Los grandes temas transversales que se han manifestado como prioritarios a nivel mundial son: educación ambiental, educación para la paz, educación del consumidor, educación vial, educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos, educación para la salud, educación en la sexualidad y educación moral y cívica; con los que se puede globalizar el currículum y atender las necesidades e intereses de todos los alumnos.

Explicación pedagógica basada en las estrategias activas

Los docentes de educación básica trabajan en el aula diversidad de estrategias que van creando a lo largo de su experiencia para atender el currículum, muchos de ellos parten de lo que los alumnos requieren a través de la observancia de sus intereses y necesidades por edad, además de las vivencias que van teniendo en casa y comunidad (incluida la escuela y el aula); con este contexto van generando estrategias didácticas que “tienen la capacidad de favorecer el aprendizaje de los estudiantes o de impedirlo, en función de la gestión de las emociones que el maestro realice” (Benavidez y Flores, 2019, p. 25).

Con base en esta idea ya trabajada en la explicación neurológica y social del fenómeno de aprendizaje que se formaliza en el aula, ahora es necesario dar una explicación pedagógica acorde a las necesidades actuales.

Tradicionalmente en el aula se trabajaba de manera unidireccional, es decir, el docente se dirigía al alumno con el ímpetu de dotarlo de los contenidos del currículum y éste de manera receptiva acataba lo diseñado por su maestro. Actualmente, se propone un trabajo bidireccional en el que alumnos y docente buscan la construcción de temáticas y objetos de estudio con las respectivas estrategias que parten del contexto, de sus vivencias, de sus intereses y necesidades, mediante la colaboración de todos de manera activa y vivencial, estimulando el desarrollo integral de los alumnos, incluida su independencia personal para tomar decisiones, ser creativos, habilitarse...



En este trabajo <entre todos>, se pueden distinguir elementos neuro-lógicos, sociales-contextuales y didácticos con los que se fundamenta una explicación pedagógica de este fenómeno. Esta forma de trabajo se denomina enfoque de aprendizaje, en la que se parte del alumno para diseñar lo que requiere aprender fortaleciendo su desarrollo integral, mediado y dirigido por el maestro, por lo que requiere enseñar.

Fundamentalmente, en esta postura de aprendizaje, los docentes toman en cuenta a los alumnos como personas que tienen grandes necesidades de conocimiento para mostrarse de cara a lo que les depara la vida actual y futura, por lo que el Humanismo tiene una importante directriz en este enfoque. El aprendizaje como concepto ha sido reconstruido constantemente, en este sentido, y hoy por hoy, podemos visualizarlo en el plano de las acciones y determinar cuándo se ha aprendido: cuando se resuelve, cuando se tiene la capacidad de crear y cuando, el que aprende, se desempeña adecuadamente en el mundo real; entonces, el planteamiento pedagógico que da forma y sentido al enfoque de aprendizaje es el trabajo en el aula mediante Estrategias Activas.

Las estrategias activas son acciones en donde el docente es mediador entre las peticiones curriculares y lo que el alumno construye con sus inquietudes, intereses, necesidades, experiencia y saberes de manera individual y colectiva; se conciben y se construyen globalizando el currículum, es decir, poniendo al centro la temática, el problema o el objeto de estudio a tratar para considerar lo que se ha visualizado transdisciplinariamente. Un ejemplo puntual, sería la planeación de actividades en torno a la elaboración de una composta para las plantas de la escuela, en donde, forzosamente tendría que buscarse información de biología y química, preparar lo necesario, hacer apuntes, observaciones, registros, pesar los materiales, para que, finalmente se diseñe una campaña del cuidado de las plantas y su sustentabilidad en torno al reciclado de basura orgánica...

Ejemplos de estrategias activas con enfoque de aprendizaje pueden ser: Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Proyectos, Aprendizaje Servicio, Aprendizaje Basado en el Juego, Aprendizaje Basado en el Juego Simbólico, Aprendizaje Basado en el Pensamiento, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje en Red Social, Aprendizaje Basado en Competencias, Aprendizaje Basado en la Investigación, Aprendizaje Cooperativo, Aprendizaje Colaborativo, Gamificación, Aula Invertida, Estudio de Casos, Aprendizaje Basado en Incidentes Críticos...

La puesta en escena de cualquiera de estas estrategias por fuerza implica que el alumno desarrolle habilidades de todo orden como:



- la iniciativa, la autodeterminación y el desarrollo de un pensamiento creativo
- el lenguaje expresivo, oral, escrito, musical y la escucha como elementos de la socialización para una mejor comunicación y colaboración
- la comprensión de sus formas de estudio, así como el desarrollo del trabajo individual y colectivo
- la construcción de su pensamiento matemático
- el conocimiento y desarrollo de sus potenciales físicos, a través de la coordinación gruesa y fina con el uso de utensilios, herramientas y objetos variados
- la amplitud en su desarrollo cognitivo a través de la observancia de mejores capacidades de atención, memoria, pensamiento y aprendizaje
- la observación analítica y sintética que lo lleva a la reflexión
- mayor comprensión, aprendizaje e interdependencia con el medio social y natural
- la exploración y búsqueda de información, así como la elaboración de preguntas y subsecuentes explicaciones fundamentadas y argumentadas
- la imaginación, la simbolización, la interpretación, las inferencias y los razonamientos
- la implicancia emocional en lo que hace, descubre y aprende
- concientización de su existencia en el mundo de hoy de manera individual y colectiva...

para el logro del aprendizaje significativo desde su realidad y con ello aprender a aprender.

Es necesario dar cobertura y fundamentación a las estrategias activas a través de una sólida plataforma pedagógica; la socioformación es una opción que ubica al docente en un pensamiento estratégico sociológico (que parte desde el contexto real), y que, a su vez, considera el desarrollo integral de los alumnos.

La socioformación es un nuevo enfoque que busca responder a los retos de formar para la sociedad del conocimiento con base en la realización de proyectos formativos transversales, buscando que tanto los estudiantes como los directivos, los docentes y la familia tengan un sólido proyecto ético de vida, espíritu emprendedor, competencias para afrontar los retos del contexto y trabajo colaborativo (Tobón, 2013, p. 8).

La socioformación de hecho, es constructivista, con un pensamiento complejo y transversal a lo que vive el alumno, susceptible de problematizar considerándose con un trabajo transdisciplinar, rompiendo la estructura por asignaturas o materias que parcializan el pensamiento.



En el plan de estudios propuesto actualmente en Educación Básica (SEP, 2022), se problematiza y a su vez se argumenta, que desde la década de los años 90 se han considerado en México programas de corte constructivista, sin embargo, se enlistan contenidos por materia o asignatura para el cumplimiento curricular; situación diferente en el plan de estudios actual, en donde se presentan cuatro campos formativos: Lenguajes, Saberes y pensamiento científico, Ética, naturaleza y sociedades y De lo humano y comunitario, en los que a partir de grandes contenidos globales entrelazados, se pueden generar diálogos sobre las interpretaciones y representaciones que los alumnos tienen de su realidad para proponer estrategias de aprendizaje y sugerencias de evaluación; situaciones congruentes con el constructivismo, la socioformación, la transversalidad, la transdisciplina, la neuroeducación, focalizando el desarrollo integral para preparar para la vida.

Metodología

El trabajo de campo realizado en esta investigación se inició con la construcción de un cuestionario para ser contestado por docentes de preescolar, primaria, secundaria y servicios de educación especial, en el que se les preguntó qué estrategias didácticas construyen y si para ello partían de los intereses y necesidades de sus alumnos o solamente de los contenidos curriculares.

A partir del análisis de los 234 cuestionarios que obtuve, identifiqué las respuestas de 56 docentes que mencionaron partir de los intereses y necesidades de los alumnos y trabajar con diversas estrategias para ello. Se les envió un correo electrónico para que profundizaran sobre las estrategias que me comentaron, pero ahora distinguiendo, si fuera el caso, la relación de las emociones con la construcción del aprendizaje de los alumnos, esto porque “La neurociencia actual sostiene que no tenemos dos sistemas cerebrales independientes (el sistema cognitivo y el sistema afectivo), sino uno solo integrado: el sistema cognitivo – afectivo” (Ortiz, 2015, p. 48), es decir, que las emociones reguladas del alumno incrementan o demeritan lo que aprenden, por lo que el docente debiera ser empático y proporcionar estrategias interesantes, emocionantes, gratificantes y variadas, en las que el alumno se desenvuelva pensando, actuando, decidiendo, colaborando, solucionando problemas de índole social y natural, y se involucren contenidos de todas las áreas del currículum. Este correo fue contestado por 23 docentes.

Del análisis de estos correos determiné un mayor acercamiento con 12 docentes a través de una entrevista semiestructurada, de los que obtuve respuesta de ocho. Los tópicos que se abordaron estuvieron



relacionados, por un lado, con sus datos generales, los servicios educativos en los que han colaborado y sus años de servicio; por otro lado, con el abordaje de la estrategia que habían compartido, su surgimiento, la implicación en su planeación didáctica, los resultados obtenidos y si se consideraron significativos para los alumnos y por qué. Luego de ello, se abordaron sus ideas sobre la relación entre las emociones y el aprendizaje de los alumnos, incluyendo su propia emoción. También les solicité que me compartieran una planeación o un trabajo elaborado sobre la o las estrategias utilizadas con los alumnos.

Tanto el análisis de los 234 cuestionarios como la transcripción de las entrevistas, junto con las planeaciones y otros documentos compartidos, me ayudaron a identificar a lo largo de varias revisiones, las categorías sobre las que debiera trabajar con la Teoría Fundamentada como marco metodológico cualitativo, a través de la Comparación Constante de los datos (Páramo, 2015; Glaser y Straus, 1967).

Resultados

Los elementos categoriales que se construyeron fueron:

- Identificación de 59 estrategias didácticas utilizadas por los docentes
- Organización de las estrategias didácticas en categorías: Juego, Arte pictórico y Artes Gráficas, Arte escénico, Proyectos que parten del contexto y la indagación, Construcción de estrategias con los alumnos, Uso de las TIC, Inclusión y Emociones.
- Fundamentación de su relación con estrategias activas.
- Relación de las emociones con el aprendizaje (base de la Neuroeducación).
- Construcción del enfoque neuro-socio-pedagógico para la docencia en educación básica.

La Teoría Fundamentada reconoce como primer elemento la recolección de datos empíricos para luego examinarlos detalladamente y empalmar lo hallado con la literatura en cuestión, creando el fundamento teórico de las categorías descubiertas. “El requisito principal es que se trate de una investigación orientada a generar una teoría de un fenómeno, o que se desarrolle en un área en la que no existen explicaciones suficientes y satisfactorias” (Páramo, 2015, p. 122), por lo que la característica interpretativa subyace a ambos elementos: al dato empírico y a lo creado teóricamente.



Con este estudio se logró poner nombre al enlace tripartita entre la explicación sociológica de la actividad docente en educación básica, con la construcción de las estrategias didácticas que hace el docente en el aula y con su fundamento neurológico. Se descubrió que existen docentes que son neuroeducadores sin saberlo. A este enlace tripartita lo he denominado enfoque neuro-socio-pedagógico.

Discusión de hallazgos

La presente investigación en torno al análisis de las estrategias que utiliza el docente en educación básica, incluidos los servicios de educación especial, ha sido la puerta de entrada para proponer un enfoque Neuro-Socio-Pedagógico con la siguiente línea de análisis:

En primer lugar, el reconocimiento de la experiencia docente con base en el desarrollo profesional que he tenido en 40 años (primaria, servicios de educación especial y formación de docentes), apoyado en actualización, análisis de prácticas, investigaciones, asesorías en procesos de titulación de licenciatura y maestría, colaboración en la construcción de planes de estudio de la formación docente, producción del conocimiento en participaciones en congresos, paneles, capítulos de libros, libro completo, artículos para revistas y eventos académicos diversos, con lo que he logrado concretar el fundamento para construir el referente que guía mi práctica y la investigación.

En segundo lugar, la observación analítica de la práctica de los docentes de educación básica y el trabajo de campo de esta investigación, en donde pude descubrir que en lo general, los docentes están más involucrados en su práctica y no en la misma medida sobre el fundamento de la misma (independientemente de los procesos de actualización que viven), en donde se advierte que existen docentes que construyen estrategias didácticas con las que logran involucrar las emociones de los alumnos, actividades psicomotrices, su contexto, sus intereses y necesidades por edad para el desarrollo del aprendizaje de todos. Pero también, caso contrario, existen docentes que solamente se ocupan del trabajo de contenidos en una planeación unidireccional en la que no se consideran las necesidades, gustos e intereses de los alumnos, o sus emociones, dicho de otro modo, sólo trabajan <del cuello para arriba> mediante conceptos, uso de cuaderno y ejemplificaciones a través del uso del pizarrón.

Lo planteado anteriormente me ha llevado a afirmar que, el tipo de práctica que se ejerce en el aula se puede acotar en un enfoque como sigue:



Tabla 1.
Propuesta de enfoque educativo Neuro-Socio-Pedagógico.

TIPO DE TRABAJO DEL DOCENTE	ENFOQUE EDUCATIVO
Cuando desarrolla el plan de trabajo solamente desde los contenidos curriculares.	Pedagógico
Cuando desarrolla el plan de trabajo con base en el contexto social, las necesidades e intereses de los alumnos y los contenidos curriculares.	Socio – Pedagógico
Cuando desarrolla el plan de trabajo con base en el contexto social, las necesidades e intereses de los alumnos, aunado a la consideración de las emociones y actividades vivenciales para la implicación de todos en el cómo y con qué se llevarán a cabo las acciones planeadas desde estrategias activas para el cumplimiento curricular.	Neuro – Socio – Pedagógico

Para proponer este enfoque se requiere que los docentes concienticen el trabajo en el aula sobre estrategias activas, que consideren información neurológica básica del proceso de aprendizaje, involucren a los alumnos en las decisiones de planeación, puesta en práctica de acciones y procesos de evaluación para que se ocupen de ello y su implicación emocional aumente en torno a lo que se está haciendo y no en el estrés por una evaluación sobre memorización de datos, además de generar conocimiento práctico sobre su contexto inmediato, la comunidad, su estado, su país y el mundo.

El enfoque Neuro-Socio-Pedagógico lo propongo para estar en congruencia con las necesidades educativas que demanda el mundo de hoy integrando el saber hacer, el saber estar y el saber convivir para plantear problemas del ámbito social y natural con el propósito de construir conocimiento aplicable y formalmente estructurado.

La concientización del enfoque neuro-socio-pedagógico demandará del docente un cambio de paradigma en sus prácticas mediante la construcción de estrategias activas que posibiliten realmente una visión diferente de las formas de enseñanza, de visualizar sus metas educativas en un alumno que aprende para comprender el mundo complejo en el que vive, dotándolo de experiencias de aprendizaje para aprender a aprender y prepararlos para vida.

Conclusiones

Cuando el docente sólo diseña su trabajo desde los contenidos curriculares, no puede crear la visión del futuro de vida de los alumnos, dado que lo enseñado así se aprende fragmentado y descontextualizado de la realidad.



Derivado del análisis del dato empírico en el trabajo de campo de esta investigación y del acercamiento a la práctica de los docentes de educación básica, incluidos los docentes que atienden los servicios de educación especial, se puede distinguir que existen docentes que conscientemente relacionan la implicación emocional de los alumnos en un aprendizaje mayormente efectivo, lo cual les lleva a mejorar las estrategias didácticas que van creando en torno a la satisfacción que tienen por los logros observados, sin embargo, no pueden poner nombre teórico-práctico a ese fenómeno: Neuroeducación.

Por otro lado, con base en esta afirmación, sobre la conciencia de los docentes hacia la relación de las emociones y el aprendizaje (base de la Neuroeducación, Mora, 2020), puedo manifestar contundentemente que existen docentes que son neuroeducadores sin saberlo, dado que en su actuar práctico cotidiano, no han fundamentado este hecho totalmente neurológico, pero sí lo ejercen en su práctica cuando buscan mejores opciones didácticas, del uso de materiales, de estrategias activas, de creatividad e innovación para y con los alumnos, cuando los dejan tomar decisiones, cuando los reúnen para que entre ellos se apoyen sabiendo que el trabajo entre pares es altamente significativo entre los alumnos.

Los docentes también se emocionan y aprenden de su propia práctica, es decir, que también están implicados en el proceso de aprendizaje de los alumnos y de sí mismos, dicho de otro modo, alumnos y docentes estamos en el cumplimiento de la Neuroeducación cuando asociamos las emociones al aprendizaje.

Recomendaciones

Retomando el tema de la Gobernanza, como las acciones que se crean desde el colectivo para emerger en la posibilidad de crear Políticas Públicas, en este caso, en el ámbito de la Educación Básica en México, es necesario trabajar codo a codo con los docentes en servicio para darles a conocer las nuevas posturas pedagógicas, ejemplo de ello, la Neuroeducación y el enfoque Neuro-Socio-Pedagógico.

Para cambiar la realidad de la Educación Básica en México es necesario que los docentes muestren a los padres de familia las formas de enseñanza actuales, que les convenzan sobre su involucramiento de manera diferente en el proceso de aprendizaje y la aplicación del conocimiento en la vida futura de sus hijos; siendo una arista importante susceptible de trabajar.



Referencias

- Antunes, C. (2011). *Estimular las inteligencias múltiples. Qué son, cómo se manifiestan, cómo funcionan*. Narcea.
- Araya-Pizarro, S. y Espinosa, L. (2020). Aportes desde las neurociencias para la comprensión de los procesos de aprendizaje en los contextos educativos. *Propósitos y Representaciones*, 8(1), e312. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.312>
- Basurto, E. (2022). *El aula viva. Mediación de los aprendizajes para todos en educación básica*. SEP <https://fomentoeditorialdgenam.aefcm.gob.mx/index.php/fomentoeditorial/catalog/book/20>
- Benavidez, V. y Flores, R. (2019, enero-junio). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimblu, Rev. Estud. de Psicología UCR*, 14(1). 25-53. <https://doi.org/10.15517/wl.v14i1.35935>
- Cubero, R. (1997). *Cómo trabajar con las ideas de los alumnos*. Diada.
- Fernández, A. (2017) Neurodidáctica e inclusión educativa. *Publicaciones Didácticas No. 80*. <https://docplayer.es/77474398-Neurodidactica-e-inclusion-educativa.html>
- Frade, L. (2009). *Inteligencia Educativa*. Inteligencia Educativa Editorial.
- Frade, L. (2014). *Aprender desde el cerebro*. Inteligencia Educativa Editorial.
- Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples*. La teoría en la práctica. Paidós.
- Gardner, H. (2016). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Glaser, B y Straus, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Goleman, D. (2019). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Penguin Random House.
- Ibarrola, B. (2018). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. SM.
- Kandel, E. et al (2001). *Principios de Neurociencias*. Mc-Graw-Hill.
- Luengo, E. (2021). *Hacia la síntesis de conocimientos. Interdisciplina, transdisciplina y complejidad*. bit.ly/3FG7tiE
- Mora, F. (2020). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco-Santillana.
- Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- OCDE (2009). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Ortiz, A. (2015). *Neuroeducación. ¿Cómo aprende el cerebro humano y cómo deberían enseñar los docentes?* Ediciones de la U.
- Pallarés-Domínguez, D. (2016). Neuroeducación en diálogo: neuromitos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la educación moral. *Revista Pensamiento*, 72(273), 941-958. <http://dx.doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.010>
- Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Revista Pensamiento y gestión*, 39. 119-146. <file:///C:/Users/julio/Downloads/8439-Texto%20del%20art%C3%ADculo-34924-1-10-20160314.pdf>



- Riveros, P., Meriño, J. y Crespo, F. (2020). *Las diversas definiciones de transdisciplina*. https://www.uchile.cl/documentos/doc-2-las-diversas-definiciones-de-transdisciplina-pdf-267-mb_166650_0_1455.pdf
- Rousseau, J. (1762 – 2000). *Emilio o la educación*. www.elaleph.com
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudios de la educación básica*. SEP.
- Tobón, S. (2013). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. Centro Universitario CIFE. www.cife.org.mx
- Zabala, A. (2011). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una propuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Graó.





SIN FRONTERAS

Principios ontológicos y epistemológicos de la investigación educativa

Ontological and epistemological principles on educational research

Armando Balcázar Orozco*

Fecha de recepción: 15 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 15 de enero de 2023

RESUMEN

Este trabajo pretende conocer y describir algunos principios ontológicos y epistemológicos de la investigación educativa. Parte de un estado de la cuestión para justificar la necesidad filosófica de una base teórica analítica de estos fundamentos, a través de la fenomenología husserliana y de la hermenéutica dialógica comunicativa y analógica de los autores mencionados en el referente teórico de este texto. Se presenta una propuesta de ciertos principios estelares para desarrollar y fortalecer la naturaleza ontológica y epistemológica del ser situado y existencial y del conocer saber de la vivencia del fenómeno racional de la investigación educativa.

ABSTRACT

This work intends to know and to describe some ontological and epistemological principles on educational research. It starts with a state of the question to justify the philosophical need for an analytical and theoretical base of these foundations, through Husserl's phenomenology and the authors' communicative and analogical hermeneutics mentioned in the theoretical references of this text. I present a proposal of certain stellar principles to develop and strengthen the ontological and epistemological nature of the situated and existential being and the knowing about the living of the rational phenomenon of educational research.

Palabras clave:

Principio, ontología, epistemología, investigación educativa.

Keywords:

Principle, ontology, epistemology, educational research.

* Escuela Normal Superior de México.

Introducción

Todo principio marca un origen en la naturaleza humana, las acciones de esta solicitan, necesariamente, una razón o explicación de ser en el ámbito cultural donde está inmersa la investigación educativa (IE). Los principios de cualesquiera de las ciencias o disciplinas humanas son fundamentos de su existencia. En la educación se requieren principios o fundamentos que es necesario escudriñar, estudiar, valorar y proponer. Dentro de la educación existe una búsqueda de conocimiento para generarlo y fundamentarlo, este conocimiento se logra con estos grados de saber por medio de la IE que requiere también fundamentos específicos que reclama su naturaleza en sí misma. Los principios ontológicos y epistemológicos de la IE son la materia prima de este trabajo de análisis, reflexión e interpretación sobre ellos mismos, su ser y sus formas, su ser en cuanto ser, constituidos como principios metafísicos racionales y analíticos que devienen en ontológicos y que pueden conciliarse con una perspectiva empírica, que señalen la existencia de un problema del ser de la IE y que puedan describirse de manera inmanente y trascendente. Estos principios son caracteres y notas esenciales del ser de la IE. Además, trataremos los principios del conocer como problema de conocimiento y de la realidad de la IE. ¿Cuáles son los componentes necesarios y suficientes del conocimiento de la IE? Pregunta no fácil de responder que, en nuestro estudio e interpretación, intentaremos dilucidar y proponer de manera limitada, no universal sino contextual y específica.

La IE requiere, además de estudios y análisis de bases institucionales, del personal, de recursos físicos o de instancias para su práctica, de una línea de investigación teórica, humanística, filosófica, antropológica, lógica, ontológica y epistemológica. Aquí, desarrollaremos un ensayo sucinto y limitado, de principios filosóficos a la luz de la Ontología y la Epistemología como bases teóricas y humanísticas de la IE.

Problema

“Todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber” (Aristóteles, 1976, p.5). Si los seres humanos tendemos al saber, asumimos dos conceptos fundamentales o dos principios en nuestra naturaleza misma, la de ser un ser por ser humanos, en cuanto existimos y, la de saber, nota esencial de nuestra naturaleza de ser. Toda ciencia tiene principios, como las matemáticas, muchos de ellos, son analíticos, no demostrables. Las ciencias aplicadas, por ejemplo, sostienen análisis previos, no demostrables, de sus principios. Los principios de la cien-



cia aplicada están fundamentados en los de la ciencia teórica analítica. Preguntarse: ¿qué es la investigación educativa?, es cuestionarse por un concepto o frase híbridos. ¿Qué es la investigación en primera instancia? ¿Cuál es la naturaleza esencial de la investigación? La investigación tiene una forma distintiva que es su esencia, ¿cuál es la esencia (nota esencial) de la investigación? A la investigación le atribuimos una cualidad; lo educativo. La investigación, en sí, es el ser primero de la IE que es el ser que intentamos determinar en sus aspectos ontológicos y epistemológicos. La IE asume una existencia híbrida, no una existencia propia porque lo educativo no puede estar separado de la investigación. La IE en su carácter híbrido es un ser, por tanto, tiene propiedades ontológicas, es una producción y creación humanas, existe como ente social, en una realidad social. En la IE está inmerso un ser, un sujeto-saber determinado, es un ser particular con sus respectivas cualidades y atributos. La existencia de la IE depende de la existencia de la investigación, sin esta, no existe la IE. La investigación es el ser social primero, existenciarlo situado y concreto, elaborado por los seres humanos, la IE es un modo de ser de este ser social primero. La investigación es un ser social primero por su relación con el fenómeno educativo, por el tiempo en que se presenta, por la relación de causa y efecto (en este caso, la investigación es causa del efecto educativo, solo si es IE) y por su naturaleza de ser investigación o búsqueda de conocimientos. La investigación es un sujeto-saber que le otorga esa misma nota esencial y epistemológica a su efecto natural, aunque híbrido, pero lógico y causal, a la IE, de la cual se predicen muchos atributos, en relación con el “hecho educativo”.

¿Qué es un principio en las ciencias humanas? ¿Qué es un principio en el campo de la educación? ¿Qué es un principio ontológico y epistemológico en la IE? ¿Cómo se fundamentan estos principios? ¿Por qué se enuncian estos principios en la IE? Estas preguntas anteriores trataremos de responder en este ensayo teórico filosófico sobre la naturaleza de la IE. Antes necesitamos reflexionar sobre la relevancia de estos principios en la IE, a partir de la estructuración de la misma que implica, en mayor grado, fomentar y habilitar la construcción de ese campo con la creación de revistas sobre este tema, que sea fortaleza de las instituciones educativas, que exista un prestigio de esta IE en la actualidad, aunque siguen existiendo diversos problemas, como en todos los campos de la investigación en general, necesitamos seguir luchando para fortalecer esta actividad académica, publicitar este tipo de acciones en las instituciones de educación superior, ponencias en congresos, publicación de artículos en revistas indexadas, publicación de libros en forma periódica, creación de posgrados, incentivar la disertación de tesis de posgrado a través de la dirección de estas, continuar



con la construcción, desarrollo y consolidación del campo de la IE. Debemos superar las dificultades de la IE en este aspecto de la línea filosófica-ontológica-epistemológica; no minimizar ni soslayar estas líneas de análisis y reflexión en el campo educativo. Es necesario organizar este tipo de reflexiones no solo en forma individual sino en las instituciones y de manera interinstitucional. El desarrollo de este tipo de estudios ontológicos y epistemológicos de la IE requiere ser equilibrado, generar, promover y divulgar los avances y resultados de este ámbito de saber humanístico. Es necesario conjuntar esfuerzos para asumir un tiempo completo en el campo de la IE, así, desarrollar y fortalecer las diversas líneas de generación de conocimiento, el caso de la filosofía de la educación con sus variaciones en la ontología y la epistemología. En nada ayudan algunas condiciones, vagas e inciertas, ante los desafíos de la IE: “integrarse al campo de la investigación sin un nombramiento o reconocimiento de la misma institución donde se labora conlleva a enfrentarse a una violencia simbólica que, como tal, es aceptada por los mismos agentes y forma parte de la lucha y el juego por ingresar al campo y ser reconocido por los agentes del mismo” (Colina y Osorio, 2004, p.87). Este es un reconocimiento académico e intelectual en esta línea de generación de conocimiento, además, evaluar los análisis y las reflexiones sobre esta línea temática filosófica de la IE; promover y convencer sobre la relevancia de estos temas de la IE.

Los objetivos de este trabajo son:

General:

Conocer y describir algunos principios ontológicos y epistemológicos de la IE.

Específicos:

- Analizar el sentido filosófico de estos principios en la IE.
- Reflexionar sobre la naturaleza ontológica y epistemológica de estos principios en la IE.
- Proponer algunos principios ontológicos y epistemológicos de la IE.

Estado de la cuestión

Reconocemos que el estudio de la IE ha sido amplio y prolijo en la actualidad en sus métodos, prácticas y fundamentos epistemológicos, no tanto en sus principios ontológicos que pueden detectarse en esta línea de conocimiento. Tal vez resulte distanciado o diferenciado, es decir,



el estudio del ámbito de la epistemología en la IE ha sido más feraz y productivo en los círculos académicos de las ciencias de la educación y, en el ámbito de la ontología, existen todavía muletas para caminar sobre este terreno, sabor incipiente sobre esta reflexión filosófica con la seguridad que ha sido más útil y práctico, desde la mirada filosófica, estudiar el conocimiento y el saber de la IE y no la esfera del ser, de la esencia y existencia en sí y su impacto en la cultura, de estos principios ontológicos, más filosóficos, teóricos e inasibles en la realidad social, de la pedagogía y de la educación. Tal vez exista falta de equilibrio en este apartado que presentamos a continuación, lo reconocemos por las razones anteriores, no por ello, negamos la importancia primigenia, ni les restamos valor a los fundamentos o principios ontológicos de la IE: recordemos que el ser precede al saber, aquel confiere la existencia y vivencia necesarias en las notas esenciales de la naturaleza humana. Con esta observación de conocimiento preliminar, presentamos las siguientes ideas y sus autores correspondientes.

Pablo Latapí entiende por IE: “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos” (2002, p.14). En esta vía plural y amplia, la IE es un fenómeno de generación de conocimiento que se relaciona con la innovación educativa que se entiende como “un conjunto de actividades intencionales y organizadas, orientadas a implantar los resultados de la investigación educativa, con el fin de mejorar los procesos y sistemas educativos” (Latapí, 2002, pp.14-15). Por un lado, la denominada investigación participativa surge como una respuesta diversa y contraria a la investigación social tradicional, con la finalidad de transformar la práctica de la investigación cuantitativa o positivista; es un paradigma alternativo a esta investigación socioexperimental. La investigación participativa es cualitativa, cercana a la investigación-acción y que se ha legitimado en el transcurso de las tres últimas décadas. Si en su estado de construcción anterior existían la ambigüedad y la confusión contextual, ahora se presenta un claro paradigma cualitativo de investigación participativa que genera un conocimiento específico en la realidad social, por la instrumentación de la práctica educativa.

La investigación participativa se desarrolla con la teoría de la superestructura, ideología de acción contrahegemónica. La investigación participativa tiene su cuna en la visión gramsciana de la educación popular en una “cultura proletaria, autónoma y comprometida” que se construye en el momento en que se desestructuran “las viejas jerarquías culturales de la sociedad burguesa” (Schmelkes, 1986, p. 76). La hegemonía



futura del proletariado se constituirá con los intelectuales orgánicos, llamados también investigadores-promotores, quienes transformarán la concepción del mundo, impuesta por la clase burguesa hegemónica en un contexto histórico específico, en este proceso, aparece un sustrato metodológico adecuado con la investigación participativa, con el surgimiento y génesis de una cultura contrahegemónica ataviada y fortalecida por medio del “compromiso con los intereses de las clases populares, con su necesidad de transformar la sociedad en el sentido de sus intereses de clase” (Schmelkes, 1986, p. 80). Los fundamentos teóricos de la investigación-acción participativa son: el concepto de generación de conocimiento y el objetivo de transformación. Los conocimientos se generan en la cultura popular reprimida, no por ello anticientífica sino fundamentada en el sentido común: esta conciencia de la realidad genera la necesidad de transformación, es decir, “el conocimiento se genera en el proceso de transformación de la realidad” (Schmelkes, 1986, p. 81). En este contexto, el objetivo de la investigación es, sencillamente, praxis transformadora.

La dimensión ontológica del ser de la IE, de acuerdo con Buenfil Burgos, es un “ser relacional, diferencial, histórico, discursivo y cuyas fronteras son necesarias pero precarias, móviles y porosas” (2009, p.222). Sin embargo, en esta movilidad y porosidad, es necesario proponer, para avanzar, algunos principios teóricos, ontológicos y epistemológicos, pero limitados, de la naturaleza del ser y del conocer de la IE. Además, agrega la autora anterior que “es crucial que se fijen fronteras, distinciones, diferencias entre lo que una comunidad científica legítima como IE y lo que no, aunque sepamos que tal frontera cambiará en otro contexto” (Buenfil Burgos, 2009, p.223). En esta línea del tiempo, la delimitación es histórica porque en cierto periodo de tiempo conviven diversas formas de IE, sean diferentes, afines o antagónicas. Así puede considerarse lo siguiente: “Las fronteras entre lo que es y lo que no es IE son cambiantes, son porosas, nunca están definidas de una vez y para siempre, pero es fundamental definir las de todas maneras, sabiendo que cambian de acuerdo no solamente con los avances del conocimientos sino también con las posiciones de una comunidad científica” (Buenfil Burgos, 2009, p.224). No existen pretensiones de fundamentaciones trascendentales, estáticas o perennes en la IE, solo considerar que es una sólida producción de conocimientos dentro de ciertas normas o marcos establecidos “de validez consensuados por una comunidad científica” (Buenfil Burgos, 2009, p.233).

Para Patricia Ducoing, la educación y “lo educativo” están comprendidos e inmersos en las ciencias humanas, denominadas “ciencias del espíritu” por Wilhelm Dilthey en la segunda mitad del siglo XIX.



La realidad educativa asume una epistemología específica, a pesar de la “naturaleza compleja del objeto de investigación”. Nuestra autora concuerda con Ardoino en cuanto que el campo de lo educativo necesita de un estudio desde la perspectiva de la “multirreferencialidad”, porque el objeto educativo es humano y social, además este campo enarbola un “carácter dinámico” porque está “vivo”. Ella está consciente de la diferencia entre investigación de la educación y las prácticas educativas: existe un común denominador, pero diferencias también. Para Dilthey, según esta autora, las “ciencias del espíritu” crean su propia epistemología, son las que estudian la naturaleza humana, este es su objeto de estudio en las que se tratan de comprender las “experiencias”, “vivencias” y “sentidos” de lo humano. Ducoing argumenta con Kant que no es el objeto de estudio el que define si un saber o conocimiento es ciencia sino su modo de conocer, entonces, Dilthey intenta constituir un “conocimiento científico” de la historia por medio de la “razón histórica”, de aquí que las “ciencias del espíritu” reclamen una “conciencia acerca de la relación de sus verdades con la realidad” (Dilthey en Ducoing, 2016, p.321). Esta conciencia será clara con evidencia total; esta objetivación de las acciones humanas será la “crítica de la razón histórica”, en este sentido, este rumbo será una crítica del conocimiento moderna de este siglo referido: la naturaleza se explica, la vida humana se comprende, premisas humanas aplicadas en el ámbito de la psicología y que repercutirán en las “ciencias del espíritu” y en la educación. Las ciencias “descriptivas” (humanas) se desarticulan, se diferencian y se relacionan en su propia particularidad, en ello, logran una “mayor profundidad en la comprensión” (Ducoing, 2016, p. 324). La perspectiva comprensiva, en su especificidad, vehicula lo social y lo humano, por ende, lo educativo. En las “ciencias del espíritu”, el objeto de estudio es el sujeto mismo.

Christiane Peyron considera que es elemental la reinscripción de las ciencias humanas, el caso de la educación, en la episteme, porque es necesario que se enriquezcan sus fundamentos de conocimiento, por tanto, su epistemología. Que existan fundamentos epistemológicos de la educación, con sus líneas positivistas, constructivistas, multirreferenciales, fenomenológicas o comprensivas es un estatuto sin discusión. La autora citada retoma el sentido de Antoine Prost quien distinguía entre la investigación para la educación, de la investigación sobre la educación y de la investigación en educación. Esta última, no siendo positivista ni pragmatista, se forma y se fortalece en la comprensión de los “procesos” y su basamento es interpretativo, en los que se reflejan “diferentes opciones epistemológicas”. Asume que el debate sigue vigente, en las ciencias de la educación, entre la visión y la perspectiva de la “comprensión” y la “interpretación” (Peyron, 2016). La investigación en educación es “comprensión” del proceso educativo, esta es la perspectiva de la autora mencionada.



La ciencia es una construcción social que depende no solo de conocimientos sino de creencias, valores y métodos de quienes la realizan. El mundo objetivo de la ciencia es una simple interpretación de la realidad que resulta de una experiencia inmediata subjetiva, esta hermenéutica se ejecuta y depende del paradigma científico y de conocimiento que asuma el hombre pensante, este conocimiento es el resultado de convenciones científicas muchas veces asociadas con el positivismo, el cual es uno de los diversos paradigmas de producción de conocimiento. La ciencia y la tecnología tienen sus límites, por tanto, es necesario formular un nuevo concepto de “ciencia”. Vasilachis de Gialdino se pregunta sobre la posibilidad de acceso a la identidad de los sujetos quienes participan en la investigación cualitativa sin el requisito de desembocar en una ruptura ontológica y epistemológica, además del vínculo entre los fundamentos ontológicos y epistemológicos del investigador con la calidad de la investigación que realiza. Ante estas cuestiones, la autora citada propone una epistemología del sujeto conocido que complementa a la epistemología del sujeto cognoscente en la interacción cognitiva y en la construcción cooperativa del conocimiento como “dos rasgos primordiales del proceso de investigación cualitativa fundado en la Epistemología del Sujeto Conocido” (Vasilachis de Gialdino, 2009, p.1). Este camino de reflexión epistemológica apunta a un pensamiento del objeto, en su representación y en su invocación, en un proceso compartido por otros en la evaluación y confiabilidad de estos resultados. No es posible plantearse una sola, única y universal ontología y epistemología para todas las ciencias, “la reflexión epistemológica” es la que discrimina y distingue los diversos paradigmas que ofrecen “diferentes respuestas a las interrogantes que se plantea la epistemología” (Vasilachis de Gialdino, 2009, p.4). El paradigma interpretativo es el que fundamenta una línea de investigación teórica con una ontología y epistemología particulares para conocer la realidad social de las actividades y de las interpretaciones humanas. Este tipo de paradigma interpretativo es la base fundamental de nuestras reflexiones ontológicas y epistemológicas de la IE, en general. Los principios ontológicos y epistemológicos de los paradigmas positivista y materialista-histórico pueden ser distintos de los del paradigma cualitativo hermenéutico, sin embargo, a pesar de estas disparidades, existe una base común a partir del concepto de IE, para empezar, como se ha mencionado, con este concepto híbrido desde el punto de vista lingüístico y del lenguaje. La investigación en sí y por sí, fundamenta una línea de conocimiento del campo de la educación, entonces, la IE mantiene sus fuentes ontológicas y epistemológicas en el ser y en el conocer de la investigación, por un lado y, de la educación, por otro. Ha existido una polémica entre los modelos o perspectivas explicativas y las comprensivas, entre lo que se ha denominado los paradigmas del conocimiento del Erklären (los primeros) y



los del *Verstehen* (los segundos), han existido debates teórico epistémicos de los objetos de estudio y las metodologías de esas perspectivas de conocimiento; posturas disciplinarias y esencialistas que devienen en “miradas sustentadas en la complejidad, la multirreferencialidad y el conocimiento de frontera, y enfrentar tanto los viejos como los nuevos problemas del campo educativo” (Pérez Arenas, 2017, p. 229). Los paradigmas explicativos comprenden las ciencias de la naturaleza o las experimentales, inductivas o analíticas; los comprensivos las ciencias del espíritu, no experimentales o deductivas. El paradigma, a partir de Kuhn (1975), proporciona diversos tipos de respuesta a los resultados obtenidos en las investigaciones y estos ofrecen modelos de problemas y de soluciones a las sociedades de conocimiento, en esta perspectiva, solucionar un problema es explicarlo por medio de teorías, leyes o hipótesis, por sus causas o con las descripción de sus propios medios; este es el paradigma explicativo; el comprensivo, construye la realidad social sobre los marcos de referencia de los sujetos, por tanto, existen diversas realidades construidas por estos actores: la verdad no es única, porque se configura con los distintos significados de los protagonistas quienes, en su proceso de conocimiento, se presenta la interacción sujeto-objeto, en esta, se interpretan y se comprenden “las conductas verbales y físicas de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se puede captar el significado que ellas le dan a los acontecimientos que surgen en su medio” (Briones, 2018, p.108). Estas miradas generan una mejor comprensión de la educación como objeto de investigación sobre diversos matices y complejidades. La educación puede analizarse como objeto de estudio y como práctica social. Las alternativas académicas de distintas instancias como la interculturalidad, los estudios de fronteras o del sentido común abren nuevas rutas para los estudios educativos. Ha existido un desplazamiento epistémico, teórico y conceptual con la institución de reformas estructurales modernas, lo mismo “la desvalorización del saber y del rol intelectual de quien ejerce el oficio de enseñar” (Pérez Arenas, 2017, p. 231). El estudio de la educación ha transitado por epistemologías analíticas, en una línea, por las interpretativas, en la otra, con los límites de sus paradigmas respectivos.

Boaventura de Sousa se pregunta la razón del predominio de una epistemología o “reflexión epistemológica” que ha eliminado el contexto cultural y político de la producción de conocimiento, cuáles han sido los efectos de esta supresión y, si es posible, otro orden mundial de conocimiento. El autor afirma que no existen “epistemologías neutrales” y que la reflexión epistemológica se realice sobre las “prácticas de conocimiento” y su impacto en la sociedad y no, que esta reflexión epistemológica, sea sobre conocimientos abstractos. De Sousa Santos pretende que las nuevas epistemologías cuestionen “el impacto del



colonialismo y del capitalismo modernos” en las epistemologías dominantes porque el colonialismo ha sido una “dominación epistemológica” que ha relegado saberes a un nivel de inferioridad o han sido subalternos. Boaventura de Sousa propone una línea de conocimiento alternativa con las denominadas “epistemologías del Sur” que denuncian la “supresión de saberes” realizada por estas epistemologías dominantes, además valoran los saberes de la resistencia, las reflexiones y las investigaciones que se fundamentan en un “diálogo horizontal entre conocimientos” denominado “ecología de saberes” (De Sousa Santos y Meneses, 2014). Toda experiencia social produce conocimiento y, en esta praxis, se fundamenta una epistemología específica. Epistemología es una idea o concepto de las condiciones de un conocimiento válido, a través de este, una experiencia social es intencional e inteligible porque no existe conocimiento sin prácticas sociales, realizadas por distintos actores; en las relaciones sociales se suscitan las multiformes epistemologías. Las diferencias, sean menos o más, no necesariamente implican una discusión, sin embargo, originan tensiones o contradicciones de esas experiencias sociales que se erigen en la cultura, interna o externa, y que representan inequidad en los estratos de poder, en esta perspectiva, el conocimiento válido está determinado en un contexto cultural y político. Estas experiencias sociales asumen conocimientos heterogéneos con su particular criterio de validez, cada uno de ellos, por tanto, pueden ser conocimientos antípodas. Las epistemologías del Sur estudian, analizan, reflexionan y determinan lo siguiente: la epistemología dominante es contextual con doble diferencia; la primera es diferencia cultural del mundo moderno y la segunda es política del colonialismo-capitalismo, estas diferencias apuntan y pretenden una “universalidad”. Dichas diferencias desacreditaron y suprimieron las “prácticas sociales de conocimiento” que fuesen contrarias a sus intereses y desembocaron en un “epistemicidio” o “supresión de conocimientos locales”, perpetuado por la epistemología dominante, en este proyecto de “misión colonizadora” se instauró una homogeneización del mundo, sin tener en cuenta las diferencias culturales y políticas, en esta línea de acción colonizadora se reduce la “diversidad epistemológica” en todos los sentidos sociales. Si algunos conocimientos locales sobrevivieron, fueron sometidos a los saberes dominantes con los efectos de considerar a los primeros como materia prima de conocimientos científicos y como instrumento de “gobierno indirecto” con la ilusión de asumir un autogobierno; fue pérdida de autorreferencia de estos conocimientos locales, es decir, pérdida gnoseológica y ontológica por la condición de dejarlos en el desván de “saberes inferiores propios de seres inferiores” (De Sousa Santos y Meneses, 2014,p.8).



La ciencia moderna es, interiormente, una actividad diversa que acepta “intervenciones contradictorias”, al mismo tiempo, una epistemología exclusiva de conocimientos válidos, a través de un “aparato institucional” (centros de investigación, sistemas de expertos, entre otros) que dificulta el diálogo entre su epistemología y otros saberes aunque persiste en su producción la universalidad de sus conceptos válidos. La crítica de esta epistemología dominante permite mencionar la necesidad de alternativas de conocimiento y la dimensión de obstáculos políticos y culturales en que impiden su desenvolvimiento y progreso. Existen contradicciones en la dominación capitalista, visibles por el ámbito de la información y la comunicación, al mismo tiempo esta visibilidad permite constatar la “diversidad cultural y epistemológica del mundo”, sin embargo, las diferencias culturales y políticas siguen acentuándose en su pugna. El colonialismo político dominante ha negado la independencia de los pueblos y ha afirmado las relaciones sociales desiguales bajo el estigma de “la colonialidad del poder y del saber”.

El reconocimiento de la diversidad epistemológica se presenta en el interior de ella misma como en sus relaciones exteriores; es un hecho innegable en la actualidad. Esta perspectiva no puede considerarse un aspecto negativo sino un enriquecimiento de los saberes humanos para consolidar la inteligibilidad e intencionalidad de las experiencias sociales. Las “epistemologías del Sur” son diversas en estas experiencias sociales, el “Sur” es “un campo de desafíos epistémicos que pretende reparar los daños e impactos causados históricamente por el capitalismo en su relación colonial por el mundo” (De Sousa Santos y Meneses, 2014, p.10). El colonialismo ha sido una dominación epistemológica, además de otras dominaciones, una dominación de saber-poder que ha desembocado en la supresión y exterminación de múltiples formas de saber propias, autóctonas y castizas. Las “epistemologías del Sur” son un conjunto, desarrollado y fortalecido, de intervenciones, prácticas y experiencias que valoran los saberes de la resistencia ante el conocimiento dominante y que buscan las condiciones de un diálogo horizontal de saberes cuyo signo y símbolo es “ecología de saberes”.

La importancia de la IE está fundamentada en el ser, fuente valiosa de información para múltiples grupos sociales; las razones son diversas y variadas, por ejemplo, los educadores intentan, frecuentemente entender los procesos educativos para la toma de decisiones en su labor institucional; las autoridades e instituciones políticas han tenido a bien introducir cambios en sus políticas educativas y planes de estudio; los profesionales de la educación han fomentado sus actividades de investigación y consultan sus tareas investigativas; existe un acceso sencillo a la IE en sus evidencias y resultados correspondientes. En este sentido, el desarrollo



de los saberes para la mejora de la práctica educativa se manifiesta en el impacto de la IE en las mismas instituciones profesionales que realizan estudios para esa mejora del proceso de la práctica educativa. La investigación, ciertamente, es búsqueda científica y sistemática en el campo educativo como notas esenciales también de la IE. Si uno de los fines de la ciencia es la generación y verificación de ciertas teorías que predicen y explican los fenómenos naturales, entonces, las teorías generadas en el ámbito educativo se consideran constructos y proposiciones relacionadas que especifican las relaciones de variables para explicar y predecir la naturaleza, es así que la educación se apoya en un método o en una metodología que contempla el desarrollo de un conocimiento válido y fiable, con esta perspectiva, “la metodología de una investigación es sistemática e intencional” en que los medios no son casuales, sino “están planificados para obtener datos sobre un problema de una investigación particular (McMillan y Schumacher, 2012, p. 12). La IE es “búsqueda sistemática”, a través de una metodología que estudia los fenómenos, sucesos, personas, instituciones y procesos que constituyen la materia básica de multiplicidad de investigaciones en este campo. Las características de la IE son denominadores comunes a muchas formas de investigación: “objetiva, precisa, verificable, explicativa, empírica, lógica y condicional” (McMillan y Schumacher, 2012, p. 13). La investigación es un conocimiento probable lo mismo la IE. El proceso de investigación contempla varias etapas, no necesariamente secuenciales, ni un proceso ordenado; es un proceso interactivo entre dos instancias complementarias: el investigador y la lógica y el diseño de los problemas y sus interpretaciones. En este proceso interactivo, se presentan diversas variaciones: se selecciona un problema, se revisan las fuentes existentes sobre el problema, se formula el problema con sus objetivos e hipótesis, se determina la metodología a seguir, se recoleccionan los datos adquiridos, se analizan estos datos y sus resultados y se interpretan estos para ofrecer y determinar ciertas conclusiones. En la IE, se utilizan los enfoques cuantitativo y cualitativo y la combinación de ambos, estos dos enfoques tienen diversas concepciones del mundo, en sus objetivos, métodos y características y en el rol del investigador que en el enfoque cuantitativo “permanece al margen del estudio para evitar los sesgos” y, en el cualitativo “se destaca la subjetividad sistemática” y el “autoexamen crítico del papel del investigador durante todo el proceso” (McMillan y Schumacher, 2012, p.19). La educación es campo de investigación y práctica, área de búsqueda interdisciplinar que proporciona “descripciones, explicaciones, predicciones y evaluaciones de las prácticas educativas” [...] centradas “en la enseñanza y el aprendizaje” (McMillan y Schumacher, 2012, p.26). Las limitaciones de la IE son evidentes porque existen restricciones institucionales y metodológicas, además de que el financiamiento es muy bajo, lo mismo, la práctica educativa que investiga con seres humanos, por la misma naturaleza de la educación pública, por la complejidad de las prácticas educativas y por sus limitaciones metodológicas.



Justificación

La educación necesita de una pedagogía que sustente sus bases de conocimiento, esta se consigue por medio de la IE, de acciones sistemáticas que produzcan nuevos conocimientos. El estudio y el análisis de la IE deben promoverse y fundamentarse en el ámbito académico no solo de la pedagogía sino, en general, de las ciencias humanas. La IE es un ser histórico y sistemático, por tanto, fundamental en la generación y desarrollo del conocimiento en el campo y en los fenómenos de la educación, proceso en constante cambio, saber que fluye sin cesar en el horizonte del conocimiento humano y que solicita de nuevas perspectivas y avances en el saber de su propio ser configurado en el quehacer cultural humanístico.

Es pertinente iniciar con un breve cuadro de *ectesis*, de acuerdo con Aristóteles (1975) en los Primeros analíticos, como exposición de la semántica de un concepto, es decir, de estos “conceptos estelares” que trataremos de analizar y reflexionar en este estudio: principio, ontología, epistemología, investigación y educación, de acuerdo con el tema desarrollado en este trabajo. Por principio, en el sentido de arjé o arque, entendemos el origen, el fundamento, la base o el inicio de cualquier tipo de proceso, desde un punto de vista lógico, significa, entonces, que un principio o fundamento es una causa o punto de partida que, aunque pueden tener una mínima diferencia en su significado original, están íntimamente ligados en su primer modo semántico, por tanto, un principio ontológico (no necesariamente cronológico) o epistemológico serán causa o fundamento de una demostración o de una descripción. Estos principios determinarán el punto de partida de un proceso, de una producción, de un movimiento o cambio en sí mismo o, de un conocimiento específico, que genera su propia naturaleza de ser. Estos principios serán tanto del ser como del conocer, no serán absolutos sino relativos, ni verdaderos ni falsos, solamente pertinentes, en cuanto se acomodan y se adecuan a la propia naturaleza híbrida de la IE.

La Ontología, por una parte, es el conocimiento del ser y sus formas, antes Metafísica general entendida como el “estudio del ser en cuanto ser” o, en el Estagirita, aquella que se ocupa de “lo que es” en cuanto es “lo que es” (Aristóteles, 1976). En este sentido, tendremos una Metafísica especial u Ontología de principios racionales y con perspectivas empíricas en la IE. La Ontología de la IE ha de señalar la existencia de un problema de su ser, no solo de manera inmanente, también transeúnte. Estos principios no son únicos en las respuestas posibles del problema del ser en la IE. Esta Ontología representará los caracteres fundamentales de la IE que la experiencia, en general, revela de modo reiterado y constante



en instancias descriptivas y denotativas, apriorismo deductivo, sin soslayar la experiencia en el acto de ser, no solo predicativo sino participativo y existencial: ser relativamente absoluto y ser algo constituirá la Ontología de la IE; posibilidad de existencia de un fenómeno que acaece como ente cultural en la esfera del conocimiento humano. “Lo que es” universal y “lo que es” singular son evidencias de realidades que se presentan en el lenguaje y a través de los sentidos (Zúñiga, 2008, p.36). El proceso o la esencia del ser es manifestación, plenitud del estar en el mundo, en la hospitalidad. Esta manifestación solicita o requiere al ser humano porque todo lo humano se exterioriza, está abierto, es una “apertura” existencial hacia los otros, de la conciencia, de la esencia y del cuerpo, el yo es vulnerabilidad y pasividad que encallan “una relación con el otro”, una obsesión por el otro, que es “para el otro”, no para sí mismo, la subjetividad “es una responsabilidad por los otros” (Lévinas, 2013). La primera pregunta será: ¿Qué es el ser de la IE? Concepto este o, frase híbrida, desde el punto de vista lingüístico. La IE implica búsqueda, no necesariamente hallazgo o resultado, aunque en el concepto de búsqueda causal pensemos en un efecto, este solicita lógicamente a la otra como conceptos reflexivos o recíprocos. Para la investigación, en general, el fenómeno educativo es el ser otro, como sí mismo y viceversa.

Desde una perspectiva tradicional de la Teoría del conocimiento, nuestros juicios son verdaderos cuando tenemos la absoluta certeza de que “son verdaderos”.

¿Cómo conseguimos esta certeza? Necesitamos poseer un concepto “claro y distinto” de la verdad, esta es entendida como “la concordancia del contenido de la idea con el objeto” (Hessen, 1978, p. 131). Este es un concepto trascendente de la verdad que presenta una estrecha relación con el realismo crítico y situado que sostenemos en el paradigma conceptual de estos principios ontológicos y epistemológicos de la IE. El conocimiento puede ser una creación conceptual, una reproducción de la realidad objetiva o una aprehensión de las realidades que no se presentan, en primera instancia, en el mundo de los fenómenos. El criterio de verdad de estos principios de la IE reside en “la presencia o realidad inmediata de un objeto” (Hessen, 1978, p. 136). Por tanto, son verdaderos aquellos juicios que se basan en la presencia o realidad dada del objeto pensado. Esta “evidencia de la percepción” apunta a una “evidencia conceptual del pensamiento”, entendida como “evidencia racional” con validez universal objetiva; es una “evidencia lógica objetiva”, entonces, asumimos una “evidencia” como hecho objetivo y una “vivencia de la evidencia”. Los principios ontológicos y epistemológicos de la IE son criterios de verdad fundamentados en vivencias de las evidencias lógicas, objetivas y universales de ese mismo ámbito de



la IE. Al asumir la naturaleza del criterio de verdad en este paradigma situado, en función de dos leyes lógicas del pensamiento: el principio de contradicción y el de identidad, de la misma manera, asumimos la residencia de los juicios verdaderos de esta concepción ontológica y epistemológica de la IE.

Bachelard se plantea el problema del conocimiento a través del concepto de “obstáculo” como “confusiones” o “entorpecimientos”, en estos “estancamientos” o “retrocesos”, el autor reflexiona sobre estos momentos de inercia que, determina específicamente, con la noción de “obstáculos epistemológicos”. El conocimiento de la naturaleza es luz que proyecta también sombras, porque lo real no es lo que se cree sino lo que puede pensarse. El conocimiento empírico es inmediato y el espíritu de la cultura no es joven, en esa vejez existen prejuicios, pero el acceso a la ciencia y al conocimiento se realiza por conducto de un acto espiritual renovado y de rejuvenecimiento. El primer obstáculo para superar en el desarrollo y asunción del conocimiento es la simple opinión (observación o experiencia básicas) que “piensa mal” o “no piensa”, solo “traduce necesidades” en el ámbito de ese conocimiento. El “obstáculo epistemológico” es materia de estudio en la práctica educativa (Bachelard, 2010). La visión epistemológica de Bachelard asume una figura paralela con la historia, la epistemología no avanza sin este conocimiento histórico porque es necesario juzgar, en la línea del conocimiento, con fundamento en los aciertos y en los errores de la historia, base imprescindible en el planteamiento de problemas en la vida científica y en las humanidades, por tanto, en el campo de la educación, en esta existen “obstáculos pedagógicos”, confusos y polimorfos. Entre la observación escolar y la práctica docente se presentan “rupturas” que son obstáculos pedagógicos en la IE. El saber, según Foucault, es una práctica discursiva que constituye a la ciencia, dominio de diferentes objetos científicos, conjunto de conductas, singularidades y desviaciones no solo verdaderas, espacio en el que se discuten los objetos del discurso, campo de sujeción de enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman, posibilidades de utilización y de apropiación dadas por el discurso; “no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma (Foucault, 2021, pp. 237-238). La arqueología del saber corre y apunta hacia el eje “práctica discursiva-saber-ciencia”, porque encuentra el equilibrio de su análisis en el saber, en un dominio del sujeto situado y dependiente, en la formación discursiva aparece un “umbral de epistemologización” con diversas cantidades de criterios formales y con leyes de construcción de proposiciones que rebasan el “umbral de positividad”, el “umbral de cientificidad” y, en este discurso científico, se definen los axiomas necesarios, los elemen-



tos constituyentes, las proposiciones pertinentes, de esta manera, el saber constituye el edificio formal y traspasa el límite del “umbral de formalización” en el campo del saber-ciencia. A fin de cuentas, la episteme como conjunto de relaciones que unen los saberes de las distintas disciplinas científicas, no es tanto una manera de “conocimiento” o una clase de “racionalidad”, es el conjunto de las relaciones que pueden descubrirse, para una época dada, entre las ciencias cuando se las analiza en el nivel de las regularidades discursivas” (Foucault, 2021, p. 249). La “episteme” no es cerrada, abre y recorre campos indefinidos de conocimiento, es una visión y una postura en movimiento de pruebas y ensayos, de desfases y coincidencias que se instituyen y se separan, es un “conjunto de relaciones” en el campo de la ciencia, “figura epistemológica”, positividad y práctica discursiva. La epistemología se sostiene con el conocimiento de las dos instancias constituyentes de los seres en la naturaleza: el sujeto y el objeto. Existe conocimiento de lo que es, no de lo que no es, esta discusión vale cuando se reconoce el ser de los demás aunque el conocimiento cambie con el paso del tiempo en su mismo proceso historicosocial y con un lenguaje determinado y dominante, porque no existe “pensamiento sin lenguaje”, no aparece un lenguaje como “puro código”, simples algoritmos o significaciones imaginarias. “Lo social” parte del sujeto humano en su idea de “ producto de un perpetuo proceso de socialización [...] fragmento ambulante de la institución de la sociedad en general y de su sociedad particular” (Castoriadis, 2005, p.220). La sociedad en general es histórica porque padece un movimiento, “autocreación continuada” en su propia alteración. La ciencia asume una historia, el ser es histórico porque afirma o niega juicios sobre el mundo y su conocimiento es subjetivo. El conocimiento es producción de dos o más instancias del ser, de tal manera, que no pueden separarse las manifestaciones ni del sujeto ni del objeto, es lo que se denomina “principio de indecibilidad del origen” porque no se sabe qué proviene de uno o de otro; el juego del conocer y del ser no es solitario ni como “individuos” ni como “colectividad de sujetos” (Castoriadis, 2005, p. 222). El saber humano es un tipo de discurso, el principio del saber va ligado a la formación del espíritu, el saber es una fuerza de producción en las naciones más desarrolladas, se construyen relatos enormes y se expresan metarrelatos en la hegemonía de la informática, sin embargo, surge el saber narrativo contemporáneo impregnado de “equilibrio interior y de convivialidad” que implica una “legitimación” por medio de un estatuto normativo. El saber normativo se legitima en función de ser autorizado como discurso de saber en la sociedad y en la comunidad científica, el discurso de este saber encierra los juegos del lenguaje en su “combate” específico del juego en el acto del habla, en su “agonística”, en sus pragmáticas performativa y prescriptiva que determinan el mismo juego del lenguaje en sus facetas denotativas y connotativas (Lyotard, 2000).



La Epistemología es Teoría del conocimiento en el sentido de problema de conocimiento y problema de una realidad porque existen manifestaciones o grados de conocimiento: observar, percibir, determinar o interpretar, a través del discutir, afirmar o negar. La Epistemología de la IE será una relación del hombre con el mundo porque el conocer es un modo de ser, de acuerdo con Heidegger (1997), de “ser-en-el-mundo”, un trascender del sujeto cognoscente hacia el mundo, este tipo de ser, es “probado” y “sacudido” por el mundo del que procura un “cuidado”. Este “ser-en-el-mundo” percibe y, si lo realiza, determina su existencia y su conocimiento, por tanto, la relación entre epistemología y ontología es inherente sustancialmente a la naturaleza humana y cultural de su conocer y de su ser. ¿Cuáles son las formas de conocimiento de la IE? Este conocimiento es una manera de ser, en términos humanos, de existir, pero, ¿qué tipo de conocer será la IE? En primera instancia, será una cualidad como acto de conocimiento, no como medio. Si la verdad es una propiedad del juicio y la certeza un estado del espíritu en relación con la verdad de su juicio, la evidencia será una propiedad del objeto del cual puede predicarse un juicio evidente en el acto de conocimiento (Verneaux, 1997). La Epistemología de la IE será la evidencia (evidencias) clara en la que aparece un objeto, una idea o un juicio en el acto del conocer humano. Estas evidencias serán revelaciones o manifestaciones claras de la certeza del conocimiento, juicios posibles y probables, juicios evidentes que implicarán un conocimiento ajustado a una verdad contextual y situada, no a una verdad absoluta, juicios evidentes que no, necesariamente, puedan demostrarse, evidencia intrínseca inmediata que se ajusta y se adecua a una verdad situada y existencial de ese ser, en este caso, de la IE.

Por otra parte, la investigación es acción, búsqueda para encontrar o descubrir algo, esta búsqueda puede ampliar el conocimiento, las acciones o actividades intelectuales (o experimentales en el caso de las “ciencias duras”), sistemáticas con la teleología básica de ensanchar un conocimiento y un saber en una materia o en una disciplina determinada. La investigación tiene una ectasis particular, paralela y adyacente con el concepto de diligencia en el sentido de cuidado o prontitud como medios necesarios para conseguir algo; agilidad en el actuar u obrar. Tiene, entre sus acepciones, también el sentido de amor o dilección, de proporcionar los medios necesarios para la consecución de un fin; la diligencia es una ganancia, en otro sentido, una victoria, acción para encontrar o hallar algo; tiene el sentido de provocar, “hacer que una cosa produzca otra” (DRAE, 2001, p.248). En términos generales, la investigación implica una búsqueda, lo hemos mencionado, esta no necesariamente, es un hallazgo o resultado, aunque en el concepto de búsqueda causal pensemos en un efecto; una solícita, lógicamente, al otro como conceptos reflexivos y recíprocos.



Educación, de aquí educación y educativo, es un saber múltiple, un perfeccionamiento intencional de la naturaleza humana, persigue diversos objetivos, metas, propósitos o finalidades, este es el telos educativo. El fenómeno educativo es un ente cultural que requiere estudiarse y analizarse, a través de la descripción y de la comprensión de su propia forma y estructura. La educación como perfeccionamiento del espíritu humano es cultura en el sentido de paideia, humanitas o civilitas, de acuerdo con estos conceptos grecolatinos (Mora Ledesma, 1981). La IE es un fenómeno cultural que mejora la condición humana, es una acción que revela, fomenta y proyecta valores, acción consciente que transforma el mundo externo como ambiente exclusivo de los seres humanos. El saber subjetivo modifica la materia y la forma de los entes culturales y viceversa, en los dos casos, subjetivo-objetivo u objetivo-subjetivo, la IE desarrolla y promueve las cualidades intelectuales, morales, afectivas y la sensibilidad corporal porque la IE es una “pedagogía del conocimiento” (Not, 1983).

¿Cuál es el objeto de estudio de la IE? El hecho o fenómeno educativo. ¿Qué es un hecho o fenómeno educativo? Las acciones, procedimientos, conjeturas, planificaciones y evaluaciones que se suscitan en el campo de la educación porque la IE es una “actividad situada que ubica al observador en el mundo” y, además, es una “serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible al mundo y lo transforman, lo convierten en una serie de representaciones”, en esta línea de acción, “cada práctica hace visible el mundo a su manera [...] de ahí que se usen varias prácticas interpretativas en un mismo estudio” (Denzin y Lincoln, 2011, pp.48-49). Estas prácticas metodológicas en la IE pueden considerarse acciones de una “ciencia blanda”, de otra manera, es un bricolaje, del mismo modo del hacer poético, quilt making o montaje, entre otras. El bricolaje configura y asume escenarios naturales en contextos de experiencia de la vida cotidiana. Si consideramos al hacedor o creador de la IE, entonces, con los conceptos anteriores podemos enunciar que el operador de la IE es un *bricoleur*, es decir, una persona que “trabaja con sus manos y utiliza medios poco canónicos comparados con los de los artesanos” (Denzin y Lincoln, 2011, p.50). El *bricoleur* educativo será un ente pragmático en su proceso de creación. El *bricoleur* interpretativo “concibe la investigación como un proceso interactivo, conformado tanto por su historia personal, por su raza, género y clase social como por historias de las personas en el contexto de la investigación” (Denzin y Lincoln, 2015, p.54).



Referente teórico

La fenomenología de Husserl (1986) es la descripción neutra de esencias de vivencias que desarrolla con evidencias apodícticas. La fenomenología es una intuición intelectual en que se capta el objeto presente al sujeto, este describe aquello que aparece ante él. La descripción neutra concretiza el tratamiento del objeto ante la intuición dentro de un marco específico de tiempo y de espacio. La actitud fenomenológica no niega ni afirma al objeto presente en la conciencia del sujeto; esta presencia es una evidencia apodíctica neutra. La fenomenología apunta a las esencias, a la unidad de notas esenciales del objeto presente ante el sujeto, prescinde de lo fáctico y contingente, estas notas esenciales son los puntos de distinción de las vivencias, entendidas como modos de conciencia necesarios para aprender un objeto directo hasta el modo de conciencia que es la vivencia que posibilita la captación directa. Tomaremos esta base teórica-conceptual en nuestro ensayo para reforzar el método de estudio que utilizaremos. Otros referentes teóricos serán la hermenéutica de Gadamer como diálogo con el texto escrito, la de Ricoeur como acción significativa y la de Beuchot como hermenéutica analógica, que no sea ni equívoca ni unívoca, que “tenga un límite o asuma una conciencia de la finitud” y del conocimiento en acto (Beuchot, 2005, p.50).

A la descripción neutra de esencias de vivencias de la fenomenología de Husserl, le agregaremos otros conceptos mencionados, el caso de Gadamer con el de la palabra dialógica en su uso comunicativo, en su sentido polisémico o plurisignificativo, a través del “comprender” y el “entender de algo” porque la comprensión es una matriz fundamental del lenguaje y del diálogo, en el mundo intermedio de estos dos conceptos anteriores donde aparece la autoconciencia de los hechos de la realidad, es decir, del texto descifrado que se resiste a la comprensión, sin embargo, el sujeto reflexivo e interpretante indaga el contenido de ese texto en la comprensión y en la interpretación de su estatus comunicativo (Gadamer, 1998). A este discurso dialógico, agregaremos la dialéctica entre acontecimiento y sentido de Ricoeur, asumimos esta dialéctica como convergencia en un combate dinámico entre autor e interpretante, mediados por el texto escrito, de su mensaje y de sus referencias “a algo”, del significado del texto, que es intrínseco y de la mediación lingüística y semántica entre texto y referencia (Ricoeur, 1995). Como forma de reconocimiento y de apoyo tenemos que considerar que los textos “no son sólo los datos esenciales en los que se basan los hallazgos, sino también la base de las interpretaciones y el medio central para presentarlos y comunicarlos” (Flick, 2018, p.43). Es cierto, que la construcción del mundo, en forma social, es a través de diversos modos heteróclitos y dispares, cotidianos y humanos,



artísticos y científicos, pero, “son formas de crear el mundo” (Goodman en Flick, 2018, p.45). En esta misma línea de conocimiento, existen en nuestro mundo construcciones conceptuales de primero y de segundos grados, los constructos de la IE son de segundo grado, en otras palabras, “constructos de los constructos hechos por los actores en la escena social” (Schütz en Flick, 2018, p. 45). Esta es parte de la construcción de la realidad en la IE y en el principio epistemológico de la “comprensión” de esa realidad del fenómeno educativo. Desde la perspectiva de la hermenéutica dialógica, consideraremos que “el concepto de verdad en el texto no necesariamente muestra correspondencia entre la comprensión del intérprete y las intenciones del autor, o entre aquella y la comprensión del auditorio original” (Álvarez-Gayou Jurgenson, 2006, p.82).

Método

Desde un punto de vista científico, en primera instancia de comparación con la ruta de instrumentar un conocimiento en las ciencias sociales, “un método es un procedimiento regular, explícito y repetible para lograr algo, sea material o conceptual” (Bunge, 2015, p. 34). En este sentido y en forma primaria de investigación, la científicidad consiste en que “una idea puede considerarse científica sólo si es objetivamente contrastable con datos empíricos” (Bunge, 2015, p.37). Sin embargo, existen aplicaciones del método científico a las ciencias sociales, en nuestro caso a la educación y a su pedagogía, claro ejemplo es el sentido connotativo de “objeto conceptual” que se adecua a la IE en cuanto que estos objetos conceptuales son “los conceptos, proposiciones y teorías independientemente de sus presentaciones lingüísticas, que son objetos concretos (escritos o hablados)” (Bunge, 2015, p.53). En la IE, existirán relaciones conceptuales entre estos objetos mencionados como forma de racionalidad en este ámbito de la investigación que deviene en una “sistematización coherente de enunciados fundados y contrastables” (Bunge, 2000, p. 4). El conocimiento de la IE puede ser conceptual: sistemas de conceptos interrelacionados de determinados modos, porque el concepto es unidad de pensamiento; expresiones lingüísticas del conocimiento, palabras y símbolos; sintaxis y semántica de los conceptos. ¿Cuál es la función de los conceptos en el proceso de conocimiento? En una epistemología de sujeto-objeto el conocimiento es el resultado de la interacción de una dialéctica entre el sujeto que conoce y el objeto conocido, cada uno de ellos presenta un grado de influencia mayor o menor según el campo de pertenencia del conocimiento particular, sean ciencias de la naturaleza o humanas, en esta perspectiva, surge un diálogo entre estos dos interlocutores, sujeto y objeto, que implica una polifonía en la conceptualización del objeto, por consenso, en



un “contexto social e históricamente determinado”, así logramos en el consenso “una validez intersubjetiva”(Martínez,2004,pp.26-27). El método fenomenológico y hermenéutico será la estrategia para producir conocimiento en la IE.

Husserl, a través de la Fenomenología, propone un método con tendencia gnoseológica y la idea fundamental es la conciencia como intencionalidad, él se pregunta: ¿cuál es el origen del conocimiento? ¿qué origina un objeto de conciencia? Existen esencias intelectuales que son independientes y objetivas fuera del tiempo y del espacio. La evidencia apodíctica de Husserl se refiere a una idea verdadera y necesaria en cuanto que es absurdo pensar lo contrario como verdadero, estas ideas apodícticas son verdades rigurosas y estrictas como los principios matemáticos.

Tomaremos este concepto de conciencia como intencionalidad para desembocar en evidencias apodícticas que apunten a fundamentar algunos principios gnoseológicos y ontológicos, porque es válido, racionalmente, de la IE. Este es el método fenomenológico (Husserl, 1986). De esta manera, la fenomenología de la IE no solo describirá experiencias concretas de la búsqueda de fenómenos educativos válidos como principios sino, también, las vivencias necesarias para constatar esos hechos que surgen en el proceso educativo, en estas condiciones, se presenta la epojé eidética que abre un paréntesis a todo lo fáctico y contingente para apuntar a lo esencial y necesario. Esta epojé es el origen para anclar en la evidencia apodíctica por la vivencia en los fenómenos educativos.

La hermenéutica, en general, configura una interpretación del texto. La hermenéutica analógica, propuesta por Beuchot, mantiene un aspecto de conocimiento práctico y aplicado, en este sentido, podemos utilizarla como método de interpretación en cuanto no es, equivocista ni univocista, es interpretación analógica, “intermedia entre la univocidad y la equivocidad, aunque más inclinada a esta última porque en la analogía, aunque conjunta la identidad y la diferencia, predomina la diferencia” (Beuchot, 2005, p.56). Desde esta perspectiva, interpretaremos el texto que aparece en el fenómeno educativo con tendencia a su “diferencia”, no a su significado, simplemente denotativo, ni a su sentido, polisémicamente connotativo. El hecho educativo es un texto, que puede ser de una temática específica, entonces, nuestra interpretación será analógica con ese predominio de la “diferencia”: interpretación diferenciada, que salve los extremos, que tome conciencia de los pequeños matices, de los énfasis, de los detalles, que cuide las diferencias de sentido en los ámbitos intra, extra o intertextuales en el acto de la interpretación. A partir de esta mirada, la hermenéutica analógica asume el sentido del texto como diálogo, mencionado por Gadamer y el texto



como referencia “a algo” en su significado, de acuerdo con Ricoeur. La hermenéutica analógica aplicada a la interpretación del texto tendrá un sentido abarcador con estos conceptos de los dos autores mencionados. Nuestro método será un análisis racional, reflexivo, fenomenológico y hermenéutico analógico del ente cultural denominado IE; análisis e interpretación de “proporción múltiple” o de “analogía de proporcionalidad” (Beuchot, 2004, p.14).

En la ruta de conocimiento de estas perspectivas hermenéuticas, debemos tener presente que “leer y comprender textos se convierte en un proceso activo de producción de la realidad, que implica no sólo al autor de dichos textos, sino también a la persona para la que están escritos y que los lee” (Flick, 2018, p. 47). En esta misma ruta de conocimiento referida, el concepto de triangulación proviene de la investigación cualitativa en los problemas de la calidad donde se extienden las actividades de la investigación, si se capta la realidad social, es más eficiente el uso de métodos, sean cualitativos o cuantitativos, lo mismo, cuando se recogen hechos objetivos y modos subjetivos, entre otros. El enfoque de triangulación se utiliza, en la práctica, cuando un problema de investigación considera enfoques metodológicos variados, en fin, “la triangulación incluye la adopción por los investigadores de diferentes perspectivas sobre un problema sometido a estudio o, de modo más general, en la respuesta a las preguntas de investigación” (Flick, 2014, p.67). Puede existir una triangulación de datos, de investigadores, de teorías y de métodos, no solo en la investigación cualitativa, también en la cuantitativa. ¿Cómo superar la separación entre investigación cualitativa y cuantitativa? Se presentan algunas alternativas: contrastar resultados en ambos enfoques, apoyar la investigación cuantitativa a través de la cualitativa y viceversa o combinar las dos para asumir una idea más general del problema. Los aspectos estructurales son analizados por medio de lo cuantitativo y los procesuales con enfoques cualitativos, las perspectivas objetiva y subjetiva alientan uno y otro enfoque; interpretar relaciones en variables de corte cuantitativo o se construyen formas híbridas, por ejemplo, la práctica de la investigación cualitativa en diseños cuasiexperimentales (Flick, 2014). Las variantes teóricas no son tan visibles, en algunos aspectos, con un énfasis más en la praxis de la investigación. Las variaciones se presentan del mismo modo que las integraciones, complementos e hibridaciones. Los dos enfoques presentan límites e interrelaciones. La investigación cualitativa puede ser previa, preliminar o una fase introductoria de la cuantitativa o viceversa; la eficacia es que se utilicen en diversas etapas del “proceso de investigación”, en general, con la finalidad de un excedente más amplio de conocimiento en el estudio realizado. Las investigaciones cualitativas y cuantitativas se sostienen y se han desarrollado de forma independiente y relativa y,



al mismo tiempo, son colaterales y adyacentes. Los métodos cualitativos y cuantitativos son complementarios, nunca contradictorios.

El paradigma interpretativo en la IE está fundamentado en la comprensión del “sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes”, con el fundamento “del lenguaje como un recurso y como una creación, como una forma de reproducción y producción del mundo social”, por ende, del fenómeno educativo, de su contexto, de la comprensión de la realidad simbólica de este fenómeno, de la “doble hermenéutica”, en cuanto que los conceptos de segundo grado, en la reinterpretación del hecho educativo, metaproducción innovadora de un texto interpretado, son utilizados por los intérpretes para predicar, producir y enunciar una situación educativa con nociones de un nuevo orden primario (Vasilachis de Gialdino, 2006, pp.48-49).

Conceptos estelares

Los principios ontológicos y epistemológicos de la IE son los fundamentos que proponemos como “conceptos estelares”. Algunos orígenes o fundamentos de la IE ya han sido estudiados, analizados y propuestos por otros pensadores o académicos, sin embargo, en forma sencilla, sistemática y propositiva analizaremos, describiremos, reflexionaremos e interpretaremos ciertos fenómenos educativos que se acerquen a la esfera del ser y del conocer de la IE. Son notas esenciales, de estas dos esferas mencionadas de la IE, que pueden desembocar en orígenes, bases, fundamentos, rasgos, epítetos o simplemente, principios tal como los hemos denominado en este ensayo. Solo recordaremos que existe una unidad entre el ser y el conocer; un ser necesariamente existe, entonces, es verdadero. La IE es una realidad fiel a su propia esencia, existencia unida a su esencia, conocimiento real que sigue al ser de la investigación en el cosmos educativo. No son principios o simples conceptos predicativos ni juegos mentales. La IE sostiene y mantiene una realidad que puede conocerse. La verdad metafísica de la IE es que es un ente real porque existe, compostura humana, hechura de la reflexión humana en la cultura, acción sistemática y producción de conocimiento, formulación de ideas y nuevos valores, la verdad lógica de la IE es que el conocimiento de ella se ajusta a una realidad objetiva, tal como existe; realismo contextual y situado, un existenciarío, a través de categorías lógicas y conceptuales; existencia de ser lo que la IE es, esta, participa de una existencia específica, un ser que realmente existe. Los principios ontológicos y epistemológicos, del ser y del conocer de la IE, son analíticos porque se ordenan a partir del conocer



para comprender e interpretar. Los principios de la IE son analíticos y hermenéuticos, fenómenos de vivencia reales, en su forma de aprehender, método adecuado para determinar el orden de esos principios de la IE. No son principios antípodas sino complementarios, correlativos, implicados y unidos con costura de ser y de saber.

Puntualizamos cada uno de ellos. Así como el ser humano se caracteriza por sus rasgos esenciales; animalidad y racionalidad, de la misma manera analógica, plena de proporcionalidad múltiple, podemos expresar que la naturaleza ontológica de la IE es, entre otras notas: búsqueda y construcción; sistematización y mediación; porque la investigación es búsqueda, es diligencia, es un medio para conseguir un fin o un objeto, es conjunción de significados, es discurso inteligible, por ende, esa búsqueda del fenómeno educativo es un cuidar con sutileza para estudiarlo y analizarlo.

Por otro lado, la naturaleza epistemológica de la IE, en su acto de conocer, es “vivencia y comprensión”; “interpretación y diálogo”; porque este conocimiento es vivencia de la búsqueda y provocación de la diversidad en el fenómeno educativo, comprensión de este e interpretación de la dialogicidad en el ámbito de la educación.

Resultados

De esta manera, determinamos y proponemos estos principios ontológicos y epistemológicos antes mencionados:

Búsqueda formativa, en el sentido de proponer nuevas formas de desarrollo profesional, en cuanto este, en el ámbito educativo, “es un proceso dinámico y evolutivo con una actitud de constante aprendizaje” (Imbernón, 2002, p.45). Buscar es preguntar al mundo y preguntarse a sí mismo, es inquirir sobre la naturaleza de los objetos existentes en nuestro alrededor; se pregunta de todos y sobre todos los seres, es escudriñar con diversas disciplinas los secretos de la educación, no solo desde el punto de vista filosófico, es preguntarse lógicamente los aspectos teóricos y prácticos del proceso educativo. La búsqueda es trabajo intelectual, formación del espíritu, ser de búsqueda de las creencias, del conocimiento y de los saberes; la búsqueda y su acción específica es causa de conocimiento de formas lógicas, inductivas y deductivas, es causa de ser de formas que se revelan en la esfera existencial y cognitiva, es transformación medida de los seres, dirección determinada de causas y efectos que se asumen en la dimensión de las preguntas que solicitan una respuesta que se determina y se unifica al final del proceso de interrogaciones.



Construcción razonada, entendida como generación de ideas en un proceso continuo de descripción, análisis y reflexión del fenómeno educativo. Esta búsqueda es construcción de sentido, de lo ontológico pasa a lo epistemológico. La construcción, en este estado segundo después de la búsqueda, es percepción e individuación de seres, por tanto, de representaciones mentales, de hechos y de objetos que logran una existencia en la naturaleza física y humana. La construcción es autonomía del ser que existe en su propia esencial real. Esta construcción es histórica y pragmática; la búsqueda de un principio es la construcción del ser en su entidad social. La construcción es identidad con los otros, afirmación de la existencia de la búsqueda, lectura de un texto que es el mundo educativo; la construcción asume una intención fundamental en esa búsqueda de conocimiento y comprensión del fenómeno educativo.

Sistematización continua, en el sentido de indagar en forma constante sobre el fenómeno educativo, aquí cabe el concepto abierto de campo sistemático no solo como proceso constante sino como estructura que intercambia los medios materiales de la educación con el medio exterior, de tal manera que la sistematización de la búsqueda en las notas esenciales de la IE es a través de “la formulación y derivación de aquellos principios que son válidos para los sistemas” (Bertalanffy, 2021, p.204). Implica, de la misma manera, el análisis de los sistemas-mundo, no como estudio de “compartimentos estancos” sino como sistematización de la realidad para la comprensión del mundo, pero en este, se requiere de un análisis e interpretación en ese sistema-mundo, en la matriz de sus instituciones, en la organización de sus sistemas, en su naturaleza de creaciones sociales e históricas que necesitan ser explicados por los seres humanos (Wallerstein, 2013).

La sistematización es acción viva dentro del sistema complejo del ser de la IE, aquella es acción determinante y discurso organizado, es acción deductiva que constituye un todo a partir de la unión de sus partes constitutivas. Si la sistematización es acción de sistematizar sistemas, estos, siendo un todo complejo, son repertorios de conocimientos del fenómeno educativo en la cultura, con sus razones y sus pruebas particulares. La sistematización implica orden en las proposiciones y en las demostraciones del hecho educativo, verdades relacionadas entre sí, unidad y conjunción de diversos conocimientos en el campo educativo, es un todo organizado con un fin determinado, articulación creciente que implosiona y explosiona en la esfera del conocimiento y de la interpretación en los propósitos educativos; la sistematización es desarrollo y crecimiento que fortalece las partes del todo educativo en su teleología, sin distorsionar el conjunto sistematizado.



Mediación simbólica, entre las funciones de la búsqueda y los hechos educativos en la vida social de la IE, esta, mediada por diversas creencias y pensamientos, convenciones y valores que asociamos al mundo de los signos con los significados correspondientes en los fenómenos educativos, en el trayecto simbólico del “ser socializados por otras personas que ya conocen esos signos y sus significados” (Briones, 2018, p.152). La sistematización es mediación y, esta, relación de objetos o conceptos que asumen una función signica y simbólica en las reflexiones conceptuales de un término medio que sopesa dos premisas, dos pruebas o dos reflexiones, al menos en plural, en el campo educativo. En la sistematización antecedente está preñada una función mediadora de un término medio que contiene, de manera lógico conceptual, a uno antecedente y a otro consecuente porque esta mediación de la sistematización es continua, movimiento perpetuo en el pensamiento infinito de los seres finitos, en este caso, del ser de la educación. La mediación es sistematización del razonamiento humano: triangulación dinámica y fuente viva de agua fluyente.

Vivencia de la búsqueda, entendida como evidencia apodíctica de la intencionalidad de la conciencia, por tanto, a través de ideas verdaderas y necesarias en la naturaleza ontológica de la IE. Es la *Erlebnis* alemana como “experiencia” vital real o posible. La IE es experiencia vivida de conocimiento y expresión de la conciencia. La vivencia es herramienta de la comprensión de las ciencias humanas y de la IE. La vivencia es unidad de conocimiento y comprensión en la IE, certeza de lo que se conoce y comprende en la IE. La vivencia de la IE es un hecho de conciencia, contenido del pensamiento surgido en los hechos educativos, la vivencia concretiza la reflexión de las acciones educativas, la percepción personal del objeto en los procesos educativos; es una vivencia cognoscitiva, experiencia de conciencia y autoconciencia. La vivencia de la IE es actitud y saber, concreción y conexión, aprehensión y comunicación con los hechos educativos interrelacionados.

Comprensión del fenómeno educativo, entendida como un esfuerzo intelectual de abstracción de los fenómenos o hechos en el ámbito de la educación, comunicación humana dialógica que se abstrae con sus notas esenciales a partir del grado de conocimiento de ese ámbito de lo educativo, si este se conoce, puede comprenderse en el avance y la “superación del obstáculo” que se presenta (Gadamer, 1998, p.185). De la misma manera, el concepto de comprensión en el ámbito educativo se relaciona, teóricamente, con “hacer conexiones y unir nuestro conocimiento en algo que hace sentido de las cosas” (Wiggins y McTighe, 2017, p.18). Comprensión proviene de comprender que es el *Verstehen* de las ciencias sociales, por tanto, también de la educación. Esta cualidad o acción necesita complementarse con el *Erklären* que es



la explicación en las ciencias de la naturaleza; comprender y explicar son complementos de la IE, no acciones o instancias que se soslayan o nieguen. La explicación histórica causal se incrusta en la comprensión de la narratividad, de este modo, “explicar más es comprender mejor” (Ricoeur, 2000, p.25). En este sentido, existe un lazo de unión entre comprensión y explicación en la esfera de las ciencias humanas, por ende, de la IE: la acción de comprender es fuerza semántica que salta de una significación innovadora, de tal manera, que comprender es crear o rehacer un discurso con una nueva semántica; primero se comprende y, en segunda instancia, se explica. La comprensión y la explicación se enlazan y se cruzan, trenza del proceso discursivo en la IE, proceso circular de una dialéctica que sintetiza los posibles contrarios, aquí asumimos la denominada “dialéctica de la comprensión y de la explicación” como “acción dialéctica recíproca” (Ricoeur, 1995, p. 93). Esta dialéctica permanece abierta no cerrada, no concluye ni reconcilia a los contrarios,” aprovecha la tensión o el conflicto, e incluso vive de él [...] hace que permanezca el movimiento, el dinamismo, la vida y la existencia” (Beuchot, 2016a, p. 20).

Esta dialéctica es analógica. La comprensión como nota epistemológica de la IE es una actividad cognoscitiva particular que puede distinguirse, en varias ocasiones, de la línea explicativa del conocimiento racional, sin embargo, la comprensión o el comprender se aplica más entre relaciones humanas o históricas, aspecto formulado por Dilthey desde 1883, pero debemos tener cuidado cuando la comprensión la utilizamos en las ciencias humanas que abarcan el campo de la educación y que, en la vida epistemológica, representa la forma de conocimiento racional, inherente a nosotros mismos. Cuando existe comprensión del fenómeno educativo, entramos al conocimiento mismo de la vida humana, al estudio de una realidad interna donde quien conoce se interroga a sí mismo, sujeto y objeto de conocimiento enmarcan esta vivencia o *Erlebnis*, experiencia vital que constata la realidad histórica del ser racional y su mundo interno. En la comprensión, se conoce a sí misma la IE, sin alcanzar explicaciones causales, estas no explican en su totalidad la conducta humana, ni es necesaria una preferencia de la comprensión sobre la explicación o viceversa.

Interpretación de los hechos, de textos en cualquier tipo de texto, sea hablado, escrito, icónico o actuado, en el ámbito educativo, no con un sentido solamente sino con un excedente de sentido con significado múltiple, a partir de este contexto, se suscita la provocación de la diversidad como producción; la provocación produce un conocimiento, este a otro y, así, sin cesar. Provocar diversamente es producir una cadena infinita de conocimientos. La interpretación es la búsqueda de significado en



el contexto de la IE, instrumento de la inteligencia humana y labor del intelecto que soslaya contradicciones. La interpretación es la acción de captar los sentidos de un concepto en sus relaciones con otros conceptos, es asir, intelectualmente, imágenes y objetos del mundo exterior en sus representaciones mentales, remontarse de una imagen acústica a otra mental, la interpretación se suscita en el primer orden de los conceptos y, también, en otros subsecuentes de interpretación, lo mismo el lenguaje que interpreta a otros símbolos o pensamientos. En la interpretación de la IE se devela un texto y un sentido; se clarifica el sentido remoto del texto educativo, lo actualiza y lo trae desnudo al presente para que el acto de lectura actual interpretativo asuma un significado y un sentido inteligible en los hechos educativos; interpretación denotativa y también connotativa, esfuerzo por la fidelidad del sentido y del significado del texto del cosmos de la educación. Interpretación es comprensión del fenómeno educativo, lo reconstruye y le aporta nuevos significados. La interpretación articula la comprensión en las acciones innovadoras de la IE; revela sentidos ocultos y conocimiento de las formas educativas, en esta perspectiva, la interpretación como nota epistemológica de la IE puede devenir en metodología en donde se fundan los sentidos del autor y del intérprete en una relación viva de conceptos, descripciones, conclusiones y perspectivas pragmáticas de la IE. La interpretación es un ente y un saber, afluentes derivados, de la explicación y de la comprensión referidas con anterioridad.

Diálogo de la itinerancia, con un sentido profundo en el acto de interpretar un texto y otro texto en una cadena de continua ilación, porque en este acto de interpretar intervienen, necesariamente, un autor que crea un texto que interpreta alguien, es decir, un texto, un código, un autor y un intérprete; he aquí el sentido de la dialogicidad en el fenómeno educativo con la finalidad de lograr “la intencionalidad del que constituye la verdad textual, y las más de las veces hemos de contentarnos con una aproximación aceptable de ella” (Beuchot, 2016b, p.15). La interpretación en la IE es diálogo abierto, existencial y razonado, conversación y discusión, avance en el conocimiento; el diálogo de la IE es preguntar y responder, búsqueda asociada a un fin, a un interés común; el diálogo en la IE es dialéctica del pensamiento, tolerancia inteligible, sentido positivo y activo, reconocimiento de ideas legítimas, conceptos saturados de validez y verdad relativa lógica y ontológica, el diálogo en la IE es también método de conocimiento, palabra eminente más que normativa en el marco conceptual del análisis y la reflexión de paradigmas dialécticos y comunicativos, palabra que adquiere su condición común y de comunidad en los saberes de la condición humana. Este diálogo manifiesta vaivenes de conocimiento en la IE, caracteres intersubjetivos, es acto discursivo plural de comunicación, lenguaje



revelado, respuesta dialéctica de una interrogante que busca conocimiento y saber concretos; proceso dialéctico infinito que no cesa en la luz del relámpago que configura la naturaleza epistemológica de la IE.

Conclusiones

Otorgar un sentido a los principios ontológicos y epistemológicos de la IE implica mostrar un interés por la “condición y el destino de la especie humana” (Villoro, 2007, p.146). Preguntarse por estos es un interés del ser y del saber en cualquier momento de la historia humana, de sus sociedades, de sus polí cromas culturas, de sus quehaceres, voluntades y pasiones, en suma, de “las posibilidades de la vida humana” porque las etapas de los rostros humanos son “un espejo de las posibilidades de su condición” (Villoro, 2007, p. 147). ¿Qué principios ontológicos y epistemológicos están incrustados en la naturaleza o condición humanas? La ontología del ser es ontología de la presencia y el ente educativo está presente e inmerso en la cultura, porque “no es posible deshacerse de la tradición metafísica con un simple gesto de tomar distancia, de situarse fuera de ella, porque el lenguaje que estamos obligados a usar está penetrado de metafísica” (Zizek, 2021, p.203). Ser y lenguaje y viceversa forman un círculo veraz en el proceso educativo, bien cultural, que es pareja vital de la IE. Los principios ontológicos y epistemológicos de la IE conservan y procuran una tradición y una innovación simultáneas, conviven en el ser y el saber de ella misma y de sus relaciones disciplinarias e interdisciplinarias. La IE es ser más que parecer, saber más que simple creencia; el primero es base de existencia y de conocimiento en la cultura, esta configura un ámbito educativo y, en él, la producción de nuevos conocimientos sin soslayar los hechos históricos que siguen vigentes o se superan en las innovaciones de la misma educación. Que la IE sea un ente histórico, sistemático, reflexivo, analítico, vivencial, interpretativo y dialógico, entre otras notas individuales, no es dubitativo ni hesitativo, es asertivo porque la IE es un fenómeno humano que genera y desarrolla conocimiento en su campo cultural humanístico. Estos principios ontológicos y epistemológicos que proponemos emanan e irradian de la naturaleza humana en su condición educativa, de formación y de construcción del espíritu y del ente que en, sí mismo, configura y refigura; IE que produce, se desarrolla y se fortalece con su epistemología que, simultáneamente, le concede más valor y grado de perfección a su ser, a sus notas esenciales y a su estatuto de individuación propia en la cultura. Estos principios de la IE son racionales, en el sentido de que están fundamentados en la recta razón humana, no en la pasión ni en el capricho de una voluntad ciega, ni en el “sujeto supuesto saber” (Zizek, 2021), sino en la propia realidad situada, contingente



y existencial de su naturaleza y de su condición, en su relación con los demás saberes, en su verdad relativa, no absoluta, de su pertinencia y necesidad híbridas en el mundo de los “hechos” y de las “interpretaciones” (Beuchot, 2016b). La IE es ser en el espejo de la condición humana y es saber en la racionalidad de la cara moderna y antigua de la humanidad.



Referencias

- Álvarez-Gayou, J. L. (2006). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Aristóteles (1976). *Metafísica*. “Sepan Cuántos...” Núm. 120, Porrúa.
- Aristóteles (1975). *Tratados de lógica*. “Sepan Cuántos...” Núm.124, Porrúa.
- Bachelard, G. (2010). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bertalanffy, L. (2021). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2016a). *Dialéctica de la analogía*. Paidós.
- Beuchot, M. (2016b). *Hechos e interpretaciones. Hacia una hermenéutica analógica*. Fondo de Cultura Económica.
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, analogía y símbolo*. Herder.
- Beuchot, M. (2005). *Tratado de hermenéutica analógica*. FFyL-UNAM-Ítaca.
- Briones, G. (2018). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación*. Trillas.
- Buenfil, R. N. (2009). *Vicisitudes de la teoría. Objeciones, supuestos y decisiones*. IX Congreso de investigación educativa, COMIE.
- Bunge, M. (2015). *Epistemología*. Siglo XXI.
- Bunge, M. (2000). *La investigación científica*. Siglo XXI.
- Castoriadis, C. (2005). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Gedisa.
- Colina, A. y Osorio, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México*. Capitales y habitus. UNAM-Plaza y Valdés.
- De Sousa Santos, B. y Meneses, M. (Eds.). (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Akal.
- Denzin, N. K y Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa*. Vol. I. Gedisa.
- Diccionario de la Real Academia Española, Tomo 6 (2001). RAE-Espasa-Calpe.
- Ducoing, P. (Coord.). (2016). *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías*. AFIRSE-Plaza y Valdés.
- Ducoing, W. P. (2016). El proyecto diltheyano: la autonomización de las “ciencias del espíritu”. Patricia Ducoing (Coord.). *La investigación en educación: Epistemologías y metodologías*. (pp. 313-327). AFIRSE-Plaza y Valdés.
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en la investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2021). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Gadamer, H.G. (1998). *Verdad y método II*. Sígueme.
- Hessen, J. (1978). *Teoría del conocimiento*. Editores Mexicanos Unidos.
- Heidegger, M. (1997). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1986). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. (2002). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Graó.
- Latapí Sarre, P. (2002). *La investigación educativa en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (2013). *Humanismo del otro hombre*. Siglo XXI.
- Liotard, J. F. (2000). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Martínez, M. M. (2004). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson-Addison Wesley.
- Mora, J.G. de la (1981). *Esencia de la filosofía de la educación*. Progreso.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.



- Pérez, D. (2016). *La investigación en educación: epistemologías y metodologías*. *Perfiles Educativos*. 39(157). ISSUE-UNAM.
- Peyron, C. (2016). Problemas epistemológicos de las investigaciones en ciencias de la educación: científicidad y métodos. En P. Ducoing, *La investigación en educación: epistemologías y metodologías* (pp. 299-311). AFIRSE-Plaza y Valdés.
- Ricoeur, P. (2000). *Del texto a la acción*. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI-UIA.
- Schmelkes, S. (1986). *Fundamentos teóricos de la investigación participativa. Investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos*. CREFAL, Cuadernos del CREFAL 18.
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa. *Qualitative Sozialforschung/Qualitative Social Research*. 10(2).
- Verneaux, R. (1997). *Epistemología general o crítica del conocimiento*. Herder.
- Villoro, L. (2007). *El concepto de ideología*. Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I. (2013). *Análisis de sistemas-mundo. Una introducción*. Siglo XXI.
- Wiggins, G. y J. Mc Thighe (2017). *Enseñar a través de la comprensión*. Trillas.
- Zizek, S. (2021). *El sublime objeto de la ideología*. Siglo XXI.
- Zúñiga, D. de (2008). *Metafísica* (1597). Edición de Gerardo Bolado. EUNSA.



El docente formador que precede al gesto de la subjetivación

The teacher trainer who precedes the gesture of subjectivation

Laura Eugenia Romero Silva*

Fecha de recepción: 8 de noviembre de 2022

Fecha de aceptación: 21 de diciembre de 2022

RESUMEN

Las instituciones pueden definirse, desde una perspectiva sociológica, como estructuras cognitivas, normativas y regulativas; sin embargo, adentrarnos en los imaginarios sociales de docentes formadores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, es reconocer que son sus resignificaciones, a partir de acciones y percepciones, orientadas por imaginarios lo que configura su identidad. El objetivo de este ensayo es describir, argumentar y explicar desde la teoría de Cornelius Castoriadis, que la condición identitaria de los docentes formadores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), supera la visión de una identidad docente centrada en políticas de estímulo y reconocimiento y en datos que sólo destacan la productividad académica, como parte de las políticas públicas para las instituciones de educación superior. El supuesto de investigación plantea que la constitución de la realidad de una organización como la BENM se construye desde la persistencia psíquica de los sujetos y la presentificación de sus imaginarios sociales como praxis, pues la formación es un acto individual y autónomo, un trabajo que se efectúa sobre sí mismo, deseado y perseguido. Se destaca la configuración de una identidad docente lejos de conceptos como calidad, evaluación, productividad, que se distingue por su especificidad psíquica y su constructo teórico pedagógico, su posicionamiento académico, didáctico, social e histórico.

Palabras clave:

Docencia, formación, identidad, investigación, Política Pública.

ABSTRACT

Institutions can be defined, from a sociological perspective, as cognitive, normative and regulatory structures, however, to delve into the social imaginaries of teacher trainers of the Benemérita Escuela Nacional de Maestros, is to recognize that they are their resignifications, based on actions and perceptions, oriented by imaginaries that configure their identity. The objective of this essay is to describe, argue and explain from the theory of Cornelius Castoriadis, that the identity condition of the teacher trainers of the Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), exceeds the vision of a teaching identity focused on incentive policies and recognition and in data that only highlights academic productivity, as part of public policies for Higher Education Institutions. The research assumption states that the constitution of the reality of an organization such as BENM is built from the psychic persistence of the subjects and by making present something from the past in their social imaginaries as praxis, since training is an individual and autonomous act, a job that is effected on itself, desired and persecuted. It closes with the idea of a teaching identity far from concepts such as quality, evaluation, productivity, which is distinguished by its psychic specificity and its pedagogical theoretical construct.

Keywords:

Teaching, training, identity, research, Public Policy.

* Benemérita Escuela Normal de Maestros.

Introducción

No existe una única forma de acceder a la realidad, reflexionar sobre las distintas políticas públicas educativas para la educación superior, entre ellas los programas de estímulo y reconocimiento docente: beca al estímulo del desempeño docente, programa Perfil PRODEP (Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Tipo Superior), es también dar cuenta de un abordaje conceptual del individuo social en la conformación de su identidad y en la construcción de la identidad de su institución, que se debate entre las tensiones de la docencia y la investigación, más allá de lo cognitivo, normativo y regulativo.

Pretender interpretar y comprender la configuración identitaria de los formadores de docentes, desde una complejidad, difícilmente comensurable, sin considerar sus convicciones más profundas y que son afectados por dichas políticas, sería dejar fuera sus dinámicas socio-históricas que constantemente están en movimiento y en busca de nuevas configuraciones identitarias.

En este contexto de alta complejidad, adentrarnos en lo que ha implicado para los docentes formadores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, vivir las distintas políticas públicas educativas para la educación superior en aras de la calidad educativa, es visibilizar su configuración identitaria en función de las significaciones instituidas como formas de decir-pensar y hacer, las cuales no consideran únicamente procesos normativos instituidos, sino acciones, producto de representaciones, afectos y deseos, pues las instituciones son también creación de sistemas simbólicos (Castoriadis, 1989).

El objetivo de este ensayo es describir, argumentar y explicar que la condición identitaria de los docentes formadores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), supera la visión de una identidad docente centrada en políticas de estímulo y reconocimiento, en datos que sólo destacan la productividad académica, sin vislumbrar posibles propuestas para las Escuelas Normales, desde sus acciones instituidas en instituyentes como comunidades académicas.

El supuesto de investigación es que la constitución de la realidad de una organización como la BENM se construye desde la persistencia psíquica de los sujetos y la presentificación de sus imaginarios sociales como praxis, ante la exigencia en el desarrollo profesional de los formadores de docentes, por parte de la política pública pues la formación es un acto individual y autónomo, un trabajo que se debe efectuar sobre sí mismo, deseado y perseguido, por ello no es suficiente decretar desde las políticas educativas, que las Escuelas Normales:



...son responsables de la formación continua y de la profesionalización docente para elevar el porcentaje de profesores con el perfil PRODEP, el cual exige estudios de especialización, maestría y doctorado reconocidos en PNPC. La formación continua necesita incluir: certificación, dominio o conocimiento en lengua extranjera, uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, aulas virtuales, inclusión, lengua de señas mexicanas y originarias, Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP), Braille, cuidado de la salud, y la habilitación para mejorar los procesos de la calidad de enseñanza de formadores. Asimismo, se debe garantizar el financiamiento de las acciones de profesionalización de los formadores de docentes, movilidad nacional e internacional, producción académica, difusión de experiencias exitosas, y crear un programa nacional de formación para directivos de las Escuelas Normales (SEP, 2019).

Desarrollo

La estrategia nacional para la mejora de las escuelas normales (SEP, 2019), define el concepto de formador de formadores¹ como:

...agentes de transformación social que tienen la responsabilidad de coadyuvar con la formación integral de las futuras generaciones de maestras y maestros para todo el territorio nacional. Además, son actores principales de los procesos que permiten el fortalecimiento y desarrollo de las Escuelas Normales como Instituciones de Educación Superior (p. 15).

Para Gilles Ferry (citado por Lozano, 2017) formarse es desestructurar y reestructurar el conocimiento de la realidad, tomar consciencia de las fallas propias y deseo, es concebir un proyecto de acción adaptado al contexto, a las posibilidades existentes para el autodesarrollo personal y profesional:

La formación es un acto individual y autónomo, un trabajo que se debe efectuar sobre sí mismo, deseado y perseguido, con la pretensión de adquirir o perfeccionar capacidades, reflexionar para sí sobre situaciones, ideas o sucesos. (Ferry, 1990, citado por Lozano, 2017).

¹ Lozano (2017) señala que el concepto de formador, es “extremadamente autocomplaciente y egocentrista de acuerdo con construcciones teóricas que aluden a la formación como proceso de autonomía (p.21).



Cuando hablamos de formación docente no lo hacemos desde un proceso dado desde el exterior, sino desde una actividad subjetiva que pone en juego capacidades² intelectuales, destrezas, emociones, deseos, expectativas, creencias, saberes, habilidades, concepciones, representaciones respecto a un fenómeno, proceso, forma de pensar, situación, hecho que se desea conocer.

Desde estos planteamientos la identidad profesional de los formadores de docentes es motivo de reflexión desde las tensiones entre concepciones institucionales como cognición, norma y regulación, es decir, lo instituido y acciones producto de representaciones, afectos y deseos (Castoriadis, 1989). Pensar en el ser humano “sujetado” al “deber ser” es una idea contraria a la visión griega de espíritu humano, que de ningún modo entiende la educación como adiestramiento, pues la *areté*, comprendía una fuerza propia de los humanos, que lo perfila hacia la perfección, una capacidad: *areté del espíritu*.

La subjetividad del acto formativo

Tomando en consideración que el acto formativo es subjetivo, deseado y perseguido, es pertinente recurrir a la filosofía de Hegel, quien discurre acerca de la constitución del **sí mismo**. El sí mismo lo entiende “necesitado de **afirmación, identificación y autonomía** en las diferentes relaciones que establece con los objetos y los seres del mundo, con lo otro de sí mismo. Este proceso de afirmación, que implica desde las formas más instintivas o naturales, hasta las más reflexionadas o conscientes, es lo que Hegel llama “deseo” (Rendón, 2012), hay que pensar en el deseo de transformar por una acción, la cosa contemplada, suprimida en su ser que carece de relación con lo mío, que es independiente de mí, negarla en esa independencia y asimilármela, hacerla mía, absorberla en y por mi Yo.

Entonces sólo el deseo puede proporcionar al ser humano la consciencia de sí: “Yo deseo”, que únicamente puede ser satisfecho, en tanto deseo humano, con otros deseos. La visión de formación desde el fundamento epistémico hegeliano, consiste en abordar **las experiencias del sí mismo en su relación con otro**, pues el sujeto existe sólo en la interacción

² El enfoque de las capacidades concibe a cada persona como un fin en sí misma y no pregunta solamente por el bienestar total o medio, sino también por las oportunidades disponibles para cada ser humano: ¿qué es capaz de hacer y ser de cada persona? (Nussbaum, M., 2020, p.38).



con el otro. Hegel, a través de su obra, cuestiona cómo en la historia del sujeto se pasa de la conciencia de sí a la conciencia para sí:

La conciencia de sí encuentra en el otro no un objeto externo, sino un objeto que tiene sus propios deseos y sus propios deseos con relación a sí mismo. Es decir, el otro en el momento en que se apunta a él como deseo o en que se lo ve como deseo, devolviéndonos algo de él. (Filloux, 2012, p. 38).

Rendón (2012) explica que la autoconciencia es el deseo en general, porque el deseo representa el comportamiento o actitud instintiva-natural; pero también es una acción reflexionada, a través de la cual yo busco afirmarme como la verdad o esencia en toda relación que se establece con la otredad. En este comportamiento se encierran tres sentidos fundamentales del deseo, relacionados entre sí:

- El deseo como deseo de unidad consigo, que se expresa en el instinto de la autoconservación;
- el deseo como el deseo de otro diferenciado, en la forma de un objeto del mundo sensible, que se expresa en el impulso consciente a la afirmación de la propia identidad y, finalmente,
- el deseo como deseo de otro en la figura de un yo, o deseo de reconocimiento.

Zizek (2011) recurre en distintas ocasiones a un fragmento del Hegel de los años de Jena, “La noche del mundo”, ¿qué describe Hegel, ¿una alucinación de fantasmas?, ¿vacío en el centro mismo del sujeto? ¿el puro uno mismo es la totalidad?, ¿qué, a quién reflejan los ojos?, ¿quién los mira para ver su reflejo? ¿la noche del mundo se explica desde la razón o desde la imaginación?

El hombre es esta noche, esta vacía nada, que en su simplicidad lo encierra todo, una riqueza de representaciones sin cuento, de imágenes que no se le ocurren actualmente o que no tienen presentes. Lo que aquí existe es la noche, el interior de la naturaleza, *el puro uno mismo*, cerrada noche de fantasmagorías: aquí surge de repente una cabeza ensangrentada, allí otra figura blanca, y se esfuman de nuevo. Esta noche es lo percibido cuando se mira al hombre a los ojos, una noche que se hace terrible: a uno le cuelga delante la noche del mundo (Hegel citado por Zizek, 2011).

De acuerdo con el análisis que realiza Zizek sobre “La noche del mundo”, se puede entender que la cita testimonia la violenta transición de la naturaleza a la subjetividad: la noche del mundo es el anochecer del



sentido, de la intersubjetividad: el Sujeto que percibe es desde siempre mirado desde un punto de vista que se sustrae a sus ojos (Zizek, 2011, p. 88). El Yo subjetivo hegeliano se dirige hacia la reflexividad, la intersubjetividad y se alcanza cuando el ser es capaz de fundamentar desde sus razones y sus propias acciones, mismas que surgen desde sus imaginarios que pueden ser prefigurados, como origen de lo figurado, pensado, representado y deseado, por qué no asumir las identidades profesionales desde estos fundamentos, lejos de la productividad, los grados académicos, programas meritocráticos que bajan desde la política educativa y que se basan en la tríada **calidad-evaluación-financiamiento**” (Acosta et al., 2020).

Perspectiva teórica del imaginario social. Incorporación del individuo al mundo social: el individuo-formador docente

La vida social es un cosmos de sentidos en tanto significaciones imaginarias sociales, de acuerdo con la teoría de Cornelius Castoriadis, quien afirma que la acción humana es un esfuerzo para crear sentido, que se superpone a lo material y que se encuentra en lo más profundo de la naturaleza del ser social:

- Como esfuerzo ordenador
- Como impulso y valor

El imaginario social se entiende a partir de imágenes o figuras (Castoriadis, 1989): fonemas, palabras, billetes de banco, estatus, iglesias, uniformes, pinturas corporales, cifras, puestos, en otras palabras, “el imaginario social es, primordialmente, creación de significaciones y creación de imágenes o figuras que son su soporte” (p.377).

¿Por qué es en lo imaginario en lo que una sociedad debe buscar el complemento necesario de su orden? Las afirmaciones que fundamentan la teoría de los imaginarios sociales son las siguientes (Cristiano, 2012):

- a) Lo social es un cosmos que se erige sobre el caos (el poder mediador de la imaginación es el que ordena el caos de la experiencia sensorial) no hay nada que fundamente lo social fuera, o más allá de lo social mismo.
- b) Lo social es un cosmos de sentido. Las significaciones centrales son aquellas que conforman el núcleo de identidad de la sociedad en cuestión.
- c) Sentido en tanto significaciones imaginarias sociales, se percibe al mundo gracias a la acción mediadora de la imaginación. Imaginario como capacidad de creación que permite ordenar y de algún modo dar existencia a lo real.



d) Significaciones imaginarias que tienen dos formas de existencia: como realidad instituida, son elementos propios, anclados en el subconsciente, que vemos aparecer, por ejemplo, en los sueños.

e) Y como realidad instituyente: en donde una pluralidad de seres humanos se reúnen, tiene lugar una suerte de **energía colectiva que crea significaciones**, sentidos (como formas de decir pensar y hacer) y formas sociales. Lo social como instituyente e instituido.

f) Lo social incluye también a la psique. Las significaciones sociales son creación imaginaria, es decir, no derivables de lo real y racional. Lo social es siempre una construcción precaria, en cuanto que no descansa sobre un fundamento firme, sino, como afirma Castoriadis, sobre el abismo y la nada.

g) Lo social incluye también a la praxis³. Psique y praxis. Además de ser un cosmos de significaciones imaginarias, instituidas e instituyentes, y una trama de relaciones complejas con la psique, lo social es praxis humana, creadora de mundos. La praxis, que en palabras simples se vincula con la acción política, en el amplio sentido de prácticas sociales, individuales y colectivas, orientadas deliberadamente a modificar las instituciones, de acuerdo a las condiciones que se generen en las propias instituciones, la principal de estas condiciones es para Castoriadis, la existencia de una significación imaginaria de **autonomía**.

Docentes formadores, seres humanos en el esquema de Castoriadis, con distintas historias, distintas trayectorias formativas, distintas cosmovisiones, sus propias formas de hacer sus existencias, sus mundos, sus relaciones: psique y praxis. Se encuentran, desde sus singularidades, en lo social, en la **presentificación imaginaria** (Castoriadis, 1989, p. 133), como interior y exterior, esbozo de gesto y percepción, experiencia de sus propias prácticas y desde la interacción, que Castoriadis abordó desde la ontología social, la histórica social de su profesión docente y la faceta individual, psíquica e imaginaria.

¿Cómo entra la psique en el esquema de la teoría social?

No hay psique sin cuerpo biológico, pero tampoco hay psique sin entorno social. En pocas palabras, la psique es un medio necesario para la existencia de lo social, pero al mismo tiempo una fuerza de

³ El vínculo entre la psique y la praxis puede convertirse, aunque no lo hace siempre, en subjetividad reflexiva y deliberante.



subversión potencial de lo social: capacidad de tomar consciencia de sí misma, tomar consciencia de su relación con la institución social, alterar su propia realidad y producir realidad en forma más o menos deliberada y consciente.

El puente entre teoría social y psique se da en lo esencial, como realidad ontológica, como materia prima sobre la que se apoya la institución y sus significaciones y como sustrato, nunca totalmente domeñado por la institución; y por tanto, como fuerza de potencial resquebrajamiento de la institución social (Cristiano, 2012).

La psique de Castoriadis es *grosso modo*, la psique de Freud (Cristiano, 2012), la psique es una región ontológica del orden de la representación, desde esa id ideas, tendríamos que pensar la psique desde el orden de la representación, por lo general se concibe a la representación como aquello por lo que un objeto está en la mente (Assoun, 2002, p. 66, citado por Anzaldúa 2012).

La psique es un ser magmático⁴ (Cristiano, 2012), opera en perpetuo movimiento, desafía a cualquier institución social con el fin de que se encuentre con otros.

Con Freud se borra para siempre al sujeto del conocimiento, al del reconocimiento, al de la subjetividad, con Freud se perdió el asidero filosófico del Ser, las certezas del Ser, también se perdió la certeza del asidero psicológico de la consciencia, por ello, junto con Nietzsche y Marx, Freud fue llamado por Paul Ricoeur el maestro de la sospecha, pues los tres sospechan de una consciencia falsa.

En psicoanálisis el sujeto no es individuo, no es yo, es el sujeto del inconsciente en su dependencia con el lenguaje, que preexiste a todo sujeto y lo ata al campo simbólico que lo nombra y le da un lugar en la larga cadena de las generaciones (Páez, 1999, p. 102). El sujeto es la brecha que se llena con el gesto de la subjetivación (Zizek, 2011). El sujeto es al mismo tiempo la brecha ontológica y también el gesto de subjetivación que, por medio de un cortocircuito entre lo universal y lo particular, cura la herida de esa brecha:

⁴ El magma es una mezcla multifásica natural, compuesta por una fase líquida, formada por roca fundida, otra fase sólida, mineral y una parte gaseosa.



La subjetividad es un nombre de esa circularidad irreductible, de un poder que no lucha contra una fuerza que resiste afuera (digamos, la inercia del orden sustancial dado) sino contra un obstáculo absolutamente intrínseco, que en última instancia es el propio sujeto (Zizek, 2011, pp. 171 y 172).

Lo óptico, en la función del inconsciente, es la ranura por donde ese algo, cuya aventura en nuestro campo parece tan corta, sale a la luz un instante, sólo un instante, porque el segundo tiempo, que es de cierre, da a esa captación un aspecto evanescente (Lacan, 2015).

Pienso, luego existo, afirmó Descartes, frente a ello, Lacan replica *Yo pienso donde no soy*, soy en la instancia psíquica, lugar de las representaciones reprimidas, opuesto al preconscious, al consciente de la primera tópica freudiana⁵, significación encarnada y operante, esbozo de gesto y percepción (Castoriadis, 1989, p. 133), puesto que la psique es una región ontológica del orden de la representación (Cristiano, 2012).

¿En dónde soy? Antes de toda formación del sujeto, que piensa: “algo cuenta, es contado, y en ese contado ya está el contador” (Lacan, 2015), por ello las significaciones imaginarias sociales son “más reales que la realidad misma” (Castoriadis, 1989). La constitución de la realidad de una organización como la BENM, se construye desde la persistencia psíquica de los sujetos y la presentificación de sus imaginarios sociales, como praxis. Lo institucional es la creación de sistemas simbólicos, sancionados, que establecen la regulación normativa, funciones, formas de pensar, representar, ser y actuar, que regulan las prácticas sociales (Castoriadis, 1989).

Re-definición de identidades docentes: Configuraciones identitarias de formadores de docentes en la BENM desde sus imaginarios sociales con respecto a políticas de reconocimiento

La configuración identitaria, en este caso, de los formadores de docentes de la BENM, es subjetiva e intersubjetiva y se fundamenta desde sus acciones, la pregunta que surge entonces es ¿cuál es la condición identitaria

⁵ Freud denomina inconciente a la instancia constituida por elementos reprimidos que van negando su acceso a la instancia preconscious y consciente. Estos elementos son representantes pulsionales que obedecen a los mecanismos del proceso primario (Diccionario de Psicoanálisis, 2010).



profesional de los formadores de docentes desde el pensar-hacer-decir de acuerdo con sus imaginarios (Anzaldúa, 2012) sobre las políticas de regulación con relación a las actividades académicas en la BENM, desde:

- Sus representaciones como ideas.
- Sus preferencias (afectos) en cuanto a “hacer”.
- Sus deseos (elemento central de la realidad psíquica).

La Benemérita Escuela Nacional de Maestros

La BENM es una institución formadora de docentes de educación primaria, se encuentra en la Ciudad de México y su fundación data de 1887. Es una institución de carácter superior que forma parte del Subsistema de Educación Normal en la Ciudad de México (CDMX), dependiente de la Autoridad Educativa Federal en la CDMX, a través de la Dirección de Educación Normal y Actualización del Magisterio

La planta docente está integrada por 192 docentes, la mayoría tiene entre 51 y 60 años. La matrícula estudiantil de la Licenciatura está conformada por 1200 estudiantes. Los egresados de la generación 2018-2022 fueron 332, un 98% se titula inmediatamente después de culminar sus estudios.

Con el fin de que la BENM, como institución de educación superior, se ha trazado la siguiente misión:

Formar Licenciados en Educación Primaria, ofrecer estudios de posgrado con un compromiso ético y social ante la Educación pública, y contribuir a la formación continua de los docentes en la Ciudad de México.

Como visión:

La BENM es reconocida como una Institución Superior de excelencia, que forma profesionales en educación primaria críticos, analíticos y reflexivos, con conocimientos, habilidades y actitudes que le permiten responder a las necesidades de la sociedad del Siglo XXI y a la Nueva Escuela Mexicana, cuyos principios fundamentales son la equidad, inclusión, perspectiva de género, excelencia, profesionalismo y pertinencia.



Los formadores de docentes desde sus ideas, haceres y deseos

En la BENM los formadores con prácticas instituidas desde su origen normalista, que han ido modificándose gradualmente con los estudios de posgrado, mayormente en programas profesionalizantes, ligados a los cambios curriculares en la educación básica, que los lleva a la dimensión experiencial de las prácticas: enseñar práctica, así como enseñar a enseñar.

La institución es la condición identitario-conjuntista que constituye al mundo social y a sus sujetos, los formadores de docentes de la BENM, se piensan, hacen y se representan desde la docencia, como actividad principal, pues el 78% de los formadores no participa en políticas de reconocimiento.

Ello no excluye el imaginario radical, como la capacidad de hacer surgir algo que no es (Castoriadis, 1989 citado por Anzaldúa, 2012, p. 50), la capacidad creativa del desplazamiento de sentido para crear nuevas significaciones, que bien puede ser ese grupo de formadores que participen en los programas de estímulo y reconocimiento, como sistemas simbólicos de prestigio e identidad y que en cierta medida se relacionan con actividades afines a la investigación.

Con el propósito de indagar sobre la percepción que tienen los formadores sobre los fines de la profesión docente y por medio de entrevistas abiertas (22), de las respuestas obtenidas, se deduce una clara tendencia a favor de que los estudiantes observen, analicen y ensayen cómo realizar prácticas pedagógicas efectivas, versus una formación más teórica.

Asimismo, se pronuncian porque los estudiantes estén actualizados en estudios e investigación sobre enseñanza y aprendizaje, que sean capaces de analizar críticamente la normatividad que regula las escuelas primarias; que desarrollen competencias para dar clases y promover aprendizajes de modo consistente y efectivo y además, sean capaces de analizar críticamente el *currículum* escolar oficial.

La mayoría de los formadores de docentes entrevistados señalaron un carácter eminentemente social de la profesión docente, expresaron que habría que lograr una sociedad más justa a través de formar estudiantes críticos del orden social. Se asumen como profesores desde una visión docente: clases frente a grupo o en línea, planeación del curso, revisión de literatura, diseño de materiales, evaluaciones, asesorías, seguimiento de prácticas profesionales, trabajo colegiado; en segundo lugar se



vinculan con la investigación pero de su propia práctica: revisión de literatura especializada, investigación de campo, redacción de informes, artículos, ponencias, participación en reuniones de cuerpos académicos/seminarios, asistencias y/o participación en congresos, coloquios, mesas redondas, paneles, establecer relación con otras instituciones, de este modo se muestra que los formadores optaron por visiones más prácticas, ligadas a la docencia, datos que se apegan a la tradición de la empiria de las Escuelas Normales.

Entre lo planteado en políticas de estímulo y reconocimiento docente, que impactan en las actividades de los docentes, y sus resignificaciones y sus esfuerzos por acceder a obtener recursos económicos por medio de los programas y estímulos, entre la propia historia fundacional del normalismo mexicano y lo concerniente a la generación de conocimiento, finalmente, el formador actúa desde lo más profundo de su naturaleza como ser social, desplegando esfuerzos ordenadores para darle sentido a su realidad.

Consideraciones finales

Los sistemas simbólicos y de creencias orientan hábitos y rutas de acción de los formadores de docentes. La determinación de los rasgos específicos del perfil identitario es un proceso de apropiación e interiorización de los elementos normativos y culturales de la institución y de la disciplina.

Las **significaciones centrales sobre la actividad docente** conforman el núcleo de la identidad institucional de la BENM, identidad como producto de las subjetivaciones psicosociales (vínculos con los otros más, significaciones imaginarias sociales). Las construcciones de sentido de los formadores de docentes son desde el pensar hacer, decir: pensar-hacer investigación; pensar-hacer docencia, como imaginarios sociales, son prácticas, desde sus deseos como intenciones, **pues el ser humano es un ser imaginante.**

Para que las políticas públicas de estímulo y reconocimiento docente se asocien al fortalecimiento del normalismo mexicano, será necesario que los formadores de docentes las apropien como “esfuerzo ordenador” (Castoriadis) de sus actividades laborales, como interior y exterior, esbozo de gesto y percepción, experiencia de sus propias prácticas y desde la interacción, que Castoriadis abordó desde la ontología social.



La constitución de la realidad de una organización como la BENM, se construye desde la persistencia psíquica de los sujetos y la presentificación de sus imaginarios sociales, la formación es un acto individual, perseguido y deseado, un trabajo que se debe efectuar sobre sí mismo, desde el momento que el individuo reemplaza sus objetos privados por objetos que son y valen en su institución social. Se destaca la configuración de una identidad docente lejos de conceptos como calidad, evaluación, productividad, que se distingue por su especificidad psíquica y su constructo teórico pedagógico, su posicionamiento académico, didáctico, social e histórico.



Referencias

- Anzaldúa, R. (coord.) (2012). *Imaginario sociales: Creación de sentidos*. UPN.
- Acosta, A., Buendía, A., Díaz, C., Sampedro, J.L. (2020). Miradas para el análisis en las universidades públicas. En Buendía, A. *Universidades públicas: coincidencias, diferencias y pendientes frente a las políticas públicas*. UAM-Xochimilco/MAPorrúa.
- Castoriadis, C. (1989). *La institución imaginaria de la sociedad*, I y II. Tusquets.
- Cristiano, J. (2012). *Lo social como institución imaginaria: Castoriadis y la teoría sociológica*. Eduvim.
- Diario Oficial de la Federación (1999). *Reglas de operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado*. <https://www.dof.gob.mx>
- Chemama, R., Vandermersch, B. (2010). *Diccionario de psicoanálisis* Amorrortu/editores.
- Filloux, J.C. (2012). *Intersubjetividad y formación*. Novedades Educativas.
- Hegel, G.W.F. (1820-2012). *Fenomenología del espíritu*. FCE.
- Lacan, J. (2015). *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis: Seminario 11*. Paidós.
- Lozano, I., Gutiérrez, E. (coords.) (2013). *Procesos formativos y prácticas de los formadores de docentes*. Díaz de Santos.
- Lozano, I. (2017). *Teoría y práctica en la formación docente: Una mirada sociológica*. Newton.
- Nussbaum, M. (2020). *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Booket.
- Páez, L. (1999). *En torno al Sujeto*. UNAM.
- Pasillas, M. A., Lozano, E. (2021). *Formación, la Bildung: Historias y usos actuales*. UNAM/FES-Iztacala.
- Rendón, C. (2012). La dialéctica del deseo en la Fenomenología del Espíritu de Hegel. *Tópicos* (24). www.redalyc.org/articulo.oa?id=8826427006
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Mejora de las Escuelas Normales*. SEP
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Convocatoria 2022. Apoyo o reconocimiento a profesores/as de tiempo completo con perfil deseable*. <https://dgesui.ses.sep.gob.mx>
- Serrano, J. y Pasillas, M. (1993). Tradiciones en la investigación sobre la educación. *Perfiles Educativos*, (61). IISUE/UNAM.
- Zizek, S. (2011). *El espinoso sujeto*. Paidós



Propuesta metodológica en la realización de la investigación educativa en el CAMCM

Methodological proposal in carrying out educational research at CAMCM

Eduwiges Torres Campos*

Fecha de recepción: 28 de marzo de 2022
Fecha de aceptación: 17 de octubre de 2022

RESUMEN

En este trabajo se presenta una propuesta metodológica en la realización de la investigación educativa para los docentes del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM). Los ejes medulares de la propuesta metodológica tienen como marco de referencia la incidencia de las ciencias sociales en el campo de la investigación educativa y el método cualitativo, planteamiento utilizado en las indagaciones educativas por los centros e institutos de investigación en México, así como las líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento, indicadas por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

Palabras clave:

Ciencias sociales, metodología cualitativa, líneas de investigación, investigación educativa, práctica docente.

ABSTRACT

In this work a methodological proposal is presented in the realization of educational research for unionized teachers in the Center for Teaching Update in Mexico City (CAMCM). The core axes of the methodological proposal have as a frame of reference the incidence of social sciences in the field of educational research and the qualitative method, an approach used in educational inquiries by research centers and institutes in Mexico, as well as the lines of generation or innovative application of knowledge, indicated by Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM).

Keywords:

Social sciences, qualitative methodology, lines of research, educational research, teaching practice.

* Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM).

Introducción

Las ciencias sociales como área de conocimiento, agrupa a todas las disciplinas que tienen por objeto de estudio tanto las acciones y prácticas como las conductas y comportamientos de los seres humanos; en este sentido, las ciencias sociales estudian las manifestaciones de las personas en una comunidad. Por otra parte, los seres humanos, tienen, entre otras características, la necesidad de mantener una relación estructural y sistemática, aspectos preponderantes en la organización de la comunidad, en las que intervienen las correlaciones políticas, económicas, sociales y culturales.

El comportamiento del hombre tiene injerencia sistemática en la relación social de la comunidad. La acción educativa representa una particularidad de los componentes sociales que constituyen la comunidad. El espacio social constituido por las instituciones de educación es un escenario compuesto por personas, que de acuerdo con su posición y rol se conducen en consideración de las normas establecidas enmarcadas en las leyes Constitucionales. La educación como fenómeno social está ubicada en un campo en el que intervienen, entre otros elementos, el capital cultural, el capital social y el capital económico (Bourdieu, 2000, pp. 135-164).

El sistema educativo ubicado en un escenario social definido como campo de poder (Bourdieu y Passeron, 2018, p. 23), se convierte en un espacio social en el que intervienen de manera directa alumnos, maestros, padres de familia, directores y autoridades educativas, además, de las instancias gubernamentales y la sociedad civil. El campo educativo siendo un escenario social, en donde interceden múltiples sectores de la sociedad, concentra la mirada de investigadores y centros educativos del país. La investigación educativa, inmersa en el campo educativo, es una de las áreas de conocimiento de interés por una parte de la comunidad científica, así como de las instituciones de educación superior en México (López et al, 2013).

Reconociendo el escenario social en el que se encuentra la educación en México, el presente trabajo tiene el propósito de establecer una propuesta metodológica que fortalezca el ejercicio de la investigación educativa en el CAMCM, la proposición se sustenta en dos postulados, en la incidencia de las ciencias sociales en la investigación educativa, así como en el impacto de la metodología cualitativa en la construcción de los estudios en el campo de la educación en México, aspectos fundamentales para ser considerados por los docentes del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México, en la realización de las indagaciones en el campo de la educación.



El CAMCM es una institución pública de educación superior, orgánicamente dependiente de la estructura institucional de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM). Ofrece servicios para la superación profesional a los docentes de educación básica en la Ciudad de México, a través de los programas de capacitación, actualización y desarrollo profesional. Las actividades realizadas por los docentes del CAMCM están establecidas en los programas de nivelación pedagógica para docentes de educación secundaria, capacitación didáctica para docentes de educación primaria, diplomados, cursos de actualización, talleres de actualización, asesoría y acompañamiento en la escuela y la maestría en docencia para la educación básica (MADEB).

El presente trabajo está dividido en tres apartados: muestra en primera instancia, el vínculo entre las ciencias sociales y la investigación educativa en México, aspecto a considerar en el ejercicio de la investigación educativa en el CAMCM, atendiendo a las demandas de las políticas educativas establecidas en la Ley General de Educación Superior, impulsada por la actual política educativa (DOF. 20-04-2021); el segundo apartado, describe algunas de las características del método cualitativo aplicadas en la investigación educativa, así como las líneas de Generación o Aplicación Innovadora del Conocimiento (LGAC) enmarcadas en los *Criterios Técnicos para el Funcionamiento y Desarrollo de la Investigación en las Escuelas Normales Públicas y Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio*, cuya finalidad radica en establecer las bases institucionales para elaborar trabajos de investigación en el Centro. Por último, a manera de consideraciones finales, el ensayo muestra algunas reflexiones acerca del trabajo presentado.

La incidencia de las ciencias sociales en la investigación educativa

La investigación educativa (IE) es una actividad restringida a las actividades desarrollada por el hombre y su vinculación con la sociedad, desde esta perspectiva, la indagación educativa al encontrarse en el escenario de las relaciones sociales se conduce a partir de las temáticas y metodologías elaboradas por las diferentes áreas de conocimiento de las ciencias sociales.

La relación comunal ejercida por el hombre, como fenómeno social, se convierte en referente de estudio de las ciencias sociales. Las diferentes disciplinas científicas de las ciencias sociales, desde la perspectiva particular de



cada una de ellas, estudian el comportamiento del hombre en comunidad o de manera individual. La evolución de la sociedad es estudiada por la arqueología y la historia. La demografía, comprende estadísticamente las poblaciones humanas, así como las vertientes de dimensión, estructura y evolución; la interacción social es abordada por la sociología; la economía, en cambio, aborda la producción, la distribución y el consumo; la antropología, analiza la diversidad sociocultural del ser humano; el sistema cognitivo, es examinado por la psicología; el poder es visualizado por la ciencia política; la pedagogía, en cambio, basada en la filosofía, desde la perspectiva humanista estudia al hombre. El eje principal de estudio de la pedagogía es el hombre, analizado antropológicamente, en este sentido, el hombre es considerado como ser social que tiene relación con el grupo del que es parte sinodal en el accionar de la comunidad.

La organización social administrada por las normas establecidas, tienen la intención de impulsar la convivencia de los seres humanos. La acción dominadora del hombre tiene legitimidad en las leyes instituidas por el hombre en el poder, que busca, a su vez, además del control, la estabilidad social del individuo en sociedad.

La acción particular desarrollada por el hombre se comprende en concordancia con la generalidad de sus conductas. La investigación educativa al ser una particularidad de ese componente general de la acción social conducida por el hombre se ubica en una parte del engranaje general de la sociedad, en ese sentido, la investigación educativa, el encontrarse en el campo de acción del hombre, se convierte en objeto de estudio de las ciencias sociales, “la IE debiera considerarse una actividad condicionada de muchas maneras por las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales de cada sociedad (...)” (Latapí, 2005, p. 15).

La investigación educativa en México es una labor reciente, que surge en 1963 con el Centro de Estudios Educativos (CEE), organizado por el Dr. Pablo Latapí Sarre. En los primeros años del CEE de 1963 a 1971, la dirección del centro estuvo a cargo del propio Latapí (Quintanilla, 2009, p. 175). La propagación de los centros de investigación en el campo de la educación en México ha sido un proceso lento. En la década de los años setenta del siglo pasado surge el Departamento de Investigación Educativa (DIE) en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). En 1977, en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), se crea el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), en 1997 se convierte en el Centro de Investigaciones sobre la Universidad (CESU), el cual cambió de nombre en el 2006, por el de Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE).



Otra importante institución que realiza investigación educativa es el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) creado en 1993 por iniciativa de los propios académicos inmersos en el campo de la educación. Algunas de las labores realizadas por el COMIE están encomendadas a la realización de los Congresos Nacionales Educativos bianuales en diferentes ciudades del país, la elaboración de los estados del arte con la periodización de 10 años y la Revista Mexicana de Investigación Educativa, publicación científica trimestral (Weiss, 2018, p. 417).

Los docentes del CAMCM acorde a la labor académica que desempeñan en la actualización, la capacitación y la superación profesional del magisterio de educación básica en la Ciudad de México, en concordancia a las tres funciones sustantivas que desarrolla el Centro, la docencia, la investigación, la extensión y la difusión, tienen la necesidad de incorporar a su quehacer educativo la realización de la investigación educativa.

Las políticas educativas en México ejecutadas en la década de los años cuarenta del siglo pasado, periodo histórico en el que surge el CAMCM, han cambiado, considerando el momento actual. Las vigentes políticas educativas en México demandan acciones en el campo de la investigación educativa (Ley General de Educación Superior, 2021). La labor académica que durante 76 años han desempeñado los docentes del CAMCM, tiende a modificarse, en respuesta a las demandas innovadoras de la tecnología y de la ciencia exigidas por el mundo actual. La institucionalización de la investigación educativa es una labor que enfrentan los docentes de las 16 academias del Centro (ciencias naturales, ciencias sociales, formación ciudadana, computación educativa, educación artística, educación audiovisual, educación física, educación para la salud, educación tecnológica, español, filosofía, inglés, matemáticas, pedagogía, psicología y multidisciplinaria).

La siguiente propuesta de trabajo tiene como finalidad, establecer parámetros de trabajo, para ser considerados en la realización de la investigación educativa por los docentes que laboran en el CAMCM, a fin de responder a las nuevas demandas enmarcadas en la actual política educativa. Como ya se mencionó, la propuesta tiene como marco de referencia las ciencias sociales. La investigación educativa como disciplina social se desarrolla mediante las referencias teóricas y metodológicas utilizadas por cada una de las áreas de conocimientos de las ciencias sociales, “en el campo intelectual de cada una de las disciplinas sociales existen diversas escuelas o corrientes de pensamiento –si bien hay quienes en forma un tanto exagerada y poco rigurosa prefieren llamarla teorías-, en realidad, son escuelas de pensamiento (...)” (Díaz-Barriga, 2017, p. 18).



La perspectiva teórica de la investigación educativa se respalda en los parámetros conceptuales utilizados en las diferentes áreas de conocimiento de las ciencias sociales, así como del método cualitativo. El objetivo de la investigación educativa trasciende el campo educativo, escenario social en el que se estudian, entre otros actores, alumnos, profesores, directivos, padres de familia, actores políticos, organizaciones civiles, y en general todo ente social que de una o de otra manera participa en el campo de la educación.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en esa misma lógica constructiva social de la indagación, define investigación como una actividad identificada por la generación de conocimientos, cuyo papel fundamental es proporcionar las bases para el desarrollo de las sociedades, contribuir a la definición de las políticas públicas y acompañar los procesos de modificación de la práctica educativa (Latapí, 1977: 60; Court y Latapí, 1979; Brunner, 1993: 8; Maggi, 2003: 196-197, citado en López et al, 2013, p. 21).

La práctica académica de los docentes del CAMCM, inmersos en la elaboración de la investigación educativa, se propone, para su desarrollo, entre otras acciones, considerar los cánones indicados por las instituciones encargadas de hacer y difundir ciencia, establecer seminarios de investigación educativa, realizar investigación, difundir los hallazgos estudiados en diferentes foros de investigación en un primer momento a nivel nacional, hasta llegar a difundir resultados de investigación en espacios internacionales.

Otra propuesta a considerar en la proyección de la investigación educativa está supeditada en las cuatro líneas de acción, así como de las tres etapas del diseño de la investigación señaladas por el COMIE.

(...) el fomento a la constitución de colectivos de investigación; la formación de investigadores en la práctica; la realización de estudios documentales y de campo; la creación de una plataforma informática que facilite la realización de investigadores; y la difusión de los resultados tanto en la web como en publicaciones especializadas, además de otras acciones que propician el uso e impacto de la investigación educativa (...). El diseño de investigación (contempla) tres etapas: una primera documental; la segunda de campo y, la tercera de elaboración de textos (...). (López, et al, 2013, pp. 26, 27)

Además de considerar las cuatro líneas y las tres etapas del diseño de la investigación citados por el COMIE, el proceso de la investigación educativa desarrollada en el CAMCM, es una labor que debe iniciar con la



capacitación académica en el campo de la investigación educativa, que fortalezca las inquietudes indagadoras de los agremiados del Centro, “(...) derruir mitos, dimensionar complejidades o conceptualizar de manera diferente una realidad cambiante” (López, et al, 2013, p. 21).

La dinámica de la investigación educativa está sustentada en la formación, actitud y disposición de las personas interesadas en el ejercicio de la investigación. Los docentes del Centro, inmersos en la dinámica de la indagación, tienen que considerar el devenir histórico de la ciencia como un trabajo complejo, con sustento teórico y con resultados a largo plazo. El docente debe tener que coartar con el empirismo y la experiencia, “(...) El científico nunca parte de la pura experiencia. (...) se conoce contra un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal hechos superando aquello que el interior del espíritu mismo obstaculiza la espiritualización (...)” Reale y Antiserie, 1995, p. 883).

Con base en el sustento epistemológico de Bachelard (2000a; 2003b) referenciado, entre otros aspectos, en la crítica del empirismo, la ciencia se construye mediante la problemática teórica, en ese sentido, la ciencia para su desarrollo debe superar la opinión y la observación básica. La investigación educativa realizada en el CAMCM debe iniciar construyendo la realidad, epistemológicamente hablando. En un segundo momento, se buscará, con fundamento sistematizado, construir problematizaciones, sustraídas del escenario social en el que se encuentran los actores involucrados en el campo de la educación, que permitan, por último, encontrar soluciones a los problemas que presenta el Sistema Educativo Nacional en general, particularizando, como eje rector de estudio, la comprensión de la situación educativa en la Ciudad de México, analizando para ello, todos los niveles educativos, así como las acciones de los actores involucrados en el espacio educativo.

La importancia del método cualitativo en la construcción de la investigación educativa en el CAMCM

Las ciencias sociales surgen en el siglo XIX a diferencia de las llamadas ciencias naturales que nacen en el siglo XVI. El legado histórico, en cuanto al origen de las dos ciencias, es muy distante, de la misma forma que el campo de estudio que desarrollan ambas áreas de conocimiento.

Las ciencias naturales establecen su trabajo científico en los objetos materiales, su campo de conocimiento se desarrolla en el ejercicio práctico, analizando los aspectos fundamentales de la vida natural y su relación con el hombre. Las diferentes áreas de conocimiento de este tipo de



ciencias expanden su quehacer, entre otros escenarios, en el origen y la evolución de las especies (animal y vegetal), en ese sentido, estudian la materia, tanto en su estructura como en su composición, así como el comportamiento de los elementos del medio ambiente, además de analizar los planetas y los satélites del sistema solar.

El postulado metodológico utilizado por las ciencias naturales está referenciado en el positivismo. Algunas de las características del positivismo establecen que la ciencia se desarrolla a partir de cuatro proposiciones; el monismo metodológico, el modelo o canon de las ciencias naturales exactas, la explicación causal o *Erklären* como característica de la explicación científica, y el interés dominador del conocimiento positivista (Mardones y Ursúa, 2010, pp. 19, 20).

La filosofía positivista respaldada por el método científico realiza la investigación mediante los postulados de la observación, la experimentación y la comprobación, concluyendo con los resultados, reconocidos como leyes universales. Bajo estas premisas las ciencias naturales ejecutan su quehacer indagador.

La ciencia moderna establecida en el siglo XVI está fundamentada en el método positivista, no obstante, los cambios sociales surgidos durante los siglos XVII y XVIII busca afanosamente explicar las nuevas relaciones sociales, mediante su convicción metodológica. La persuasión por explicar la vida moderna mediante los parámetros positivistas, apoyada en su origen histórico, permanece en la actualidad, como instancia metodológica en la vida académica de varias instituciones de educación superior en México.

Este positivismo científico va a pretender hacer ciencia social, histórica, económica,... siguiendo la tipificación ideal de la física matemática, acentuando la relevancia de las leyes generales para la explicación científica y tratando de subsumir bajo el mismo y único método a todo saber con pretensiones científicas. No será, pues, extraño que A. Comte quiera hacer -física social-, por ciencia de la sociedad o sociología (...) (Mardones y Ursúa, 2010, p. 20)

El postulado positivista es trasladado de Francia a México por Gabino Eleuterio Juan Nepomuceno Barreda Flores. El legado positivista se instituye en la Constitución liberal de 1857, siendo Presidente de la nación Benito Juárez. Antonio Martínez, Ministro de Justicia e Instrucción, encomienda al Dr. Gabino Barreda la tarea de establecer las bases de la educación pública en el país, surgiendo de esta manera, la nueva organización de la educación en México fundamentada en



los principios del positivismo de Augusto Comte. El 2 de diciembre de 1867, Juárez nombra como primer director de la Escuela Nacional Preparatoria al Dr. Gabino Barreda. El primer ciclo escolar de la Preparatoria Nacional inicia el 3 de febrero de 1868, sustentada en los ideales del positivismo francés, en confrontación con la otra parte de la élite intelectual. El positivismo desde su fundación en México, hasta después de la muerte de Gabino Barreda, ocurrida el 20 de marzo de 1881, está vigente hasta nuestros días.

El legado histórico del método positivista influyó en la conducción de los trabajos de tesis de licenciatura y posgrados de los egresados en la mayoría de las instituciones de educación superior en México. A partir de los años setenta del siglo pasado (s. XX), la formación positivista, es reflejada en los planes y programas de estudio de las universidades en el país. Sin embargo, los estudios etnográficos elaborados en las universidades, así como los estudios de caso, figuran, entre otras metodologías de estudio, como los impulsores de la investigación basada en el método cualitativo (Rockwell, 2014; Bertely, 2013; Bradley et al, 2007).

La ciencia de la educación es una disciplina construida por distintos saberes, referenciados a su vez, por las distintas concepciones teóricas y metodológicas utilizadas por las distintas áreas de conocimiento de las ciencias sociales. Las diferentes disciplinas de las ciencias sociales estructuran de manera epistemológica la investigación educativa. La investigación cualitativa, utilizada como método de investigación en las ciencias sociales, codifica los datos, mismos que se interpretan a partir de la triangulación, entre la conceptualización inicial de la investigación, las categorías y las preguntas de investigación (Díaz-Barriga, 2017, p. 27).

Los estudios de caso, considerada como una herramienta metodológica aplicada por el método cualitativo, es un componente básico de la investigación en las ciencias sociales (Gundermann, 2008, p. 253). La construcción de las investigaciones en el campo de las ciencias sociales, diseñadas con el estudio de caso, tienen entre otras características, analizar las prácticas de los sujetos, a partir de muestras poblacionales, obteniendo información empírica, adquirida mediante la aplicación de diferentes formas de encuestas y entrevistas, así como de otros instrumentos de investigación (Gunderman, 2008, p. 271).

La lógica construida por los estudios de caso, inician con la cimentación de la investigación, seguida por la elaboración y aplicación de los instrumentos de la indagación de campo, una vez definida la muestra. La segunda etapa del estudio de caso radica en sistematizar la información empírica a través de la interpretación teórica utilizada en la investigación, concluyendo el proceso indagatorio con la información final de la investigación (Gunderman, 2008, p. 273).



La realización de la investigación cualitativa apoyada por los diferentes enfoques metodológicos de las diferentes áreas de conocimiento de las ciencias sociales, utiliza varios instrumentos de investigación, sobresaliendo, entre otros; la entrevista semi-estructurada, el cuestionario de preguntas cerradas, así como la observación, la fotografía y la filmación de videos.

La contemplación racional de Bachelard (2003), el método cualitativo y la injerencia de las ciencias sociales en la investigación educativa son componentes sinodales para ser considerados por los docentes del CAMCM en la realización de las investigaciones en el Centro, además de la construcción de la problematización. La problematización es un ejercicio que inicia con el cuestionamiento que hace el investigador sobre los acontecimientos o sucesos en el campo de la educación, con la intención, en un segundo plano de objetivar la investigación, esto es, definir qué, cómo se va a investigar, además de limitar el número de los actores a indagar, así como detallar el tiempo y el espacio de la investigación. La problematización encierra la clarificación, la delimitación y la objetividad del estudio en el que se describe la teoría y la metodología, así como la determinación de los actores a estudiar (Sánchez, 2001, pp. 130-136).

La problematización se construye a partir de una visión teórica, fundamento esencial, en el quehacer indagador. Describir la realidad desde un saber empírico, es en esencia, un quehacer simple. La permanencia en este último apartado, sin saltar a la concepción teórica, es todo, menos conocimiento científico. En este sentido, la primera tarea a desarrollar en la construcción de la problematización radica en lanzarse del mundo empirista al universo científico.

Es necesario precisar que el proceso de construcción de la problematización, inmersa en el campo de la investigación educativa sustentada con el método cualitativo, apoyándose en los referentes teóricos de las ciencias sociales, tiene como fin primordial, comprender la realidad, y busca aprehender las prácticas y acciones de los sujetos sociales. De los procedimientos metodológicos utilizados por el enfoque cualitativo sobresalen, entre otros la fenomenología, la etnografía, la teoría fundamentada, la etnometodología, la investigación-acción y la biografía (Rodríguez, et al, 1999, p. 41).

Otro factor importante para ser considerado en los trabajos de investigación educativa realizada por los docentes del CAMCM está supeditado en la contemplación de las líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento (LGAC), señaladas en los *Criterios Técnicos para el Funcionamiento y Desarrollo de la Investigación en las Escuelas*



Normales Públicas y Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (Versión 7 Nov, 2017, pp. 29-33).

Las líneas de investigación son el componente general de los temas de investigación educativa que guían a los docentes del CAMCM en la realización de las indagaciones. Los tópicos de las investigaciones elaboradas por profesores del Centro deben estar representadas en una de las siete líneas de investigación señaladas en el documento Criterios Técnicos para el Funcionamiento y Desarrollo de la Investigación en las Escuelas Normales del Magisterio en el Distrito Federal de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. I. Aprendizaje y desarrollo intelectual, II. Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), III. Actores y prácticas educativas, IV. Educación Inclusiva y derechos humanos, V. Gestión y política educativa, VI. Currículo, didáctica y procesos de evaluación educativa, VII. Filosofía, historia y teorías de la educación (2017: pp. 31-33). Las líneas de investigación establecen el espacio temático en el que se ubica la investigación para ser desarrollada.

Consideraciones finales

Las políticas educativas emanadas por el gobierno actual (2018-2024) instauran nuevas leyes en el campo de la educación en México, una de las vertientes de las normas constitucionales, aborda el tema de la investigación educativa como una labor desempeñada por los docentes de las escuelas normales y los centros de actualización del magisterio del país. Los maestros del CAMCM, con base en su historia en el ámbito educativo de servicios para la superación de docentes de educación básica en la Ciudad de México, a través de los programas de capacitación, actualización y desarrollo profesional que responden a las normas constitucionales de la educación superior, tienen la necesidad de capacitarse en el campo de la indagación educativa.

La consolidación de la investigación educativa inicia con la integración de grupo, la comunicación y la formación de los sujetos en el campo de la indagación. Es imprescindible, por otra parte, crear y consolidar seminarios de investigación, así como el establecimiento de temáticas teóricas y metodológicas que establezcan el referente de las investigaciones realizadas por los docentes de este Centro.

La investigación educativa inicia con la problematización y no con la proposición de respuestas, no puede existir solución de un problema,



cuando éste no está definido. La investigación educativa, como toda investigación desarrollada en las ciencias sociales tienen la finalidad de comprender las realidades construidas por los investigadores.

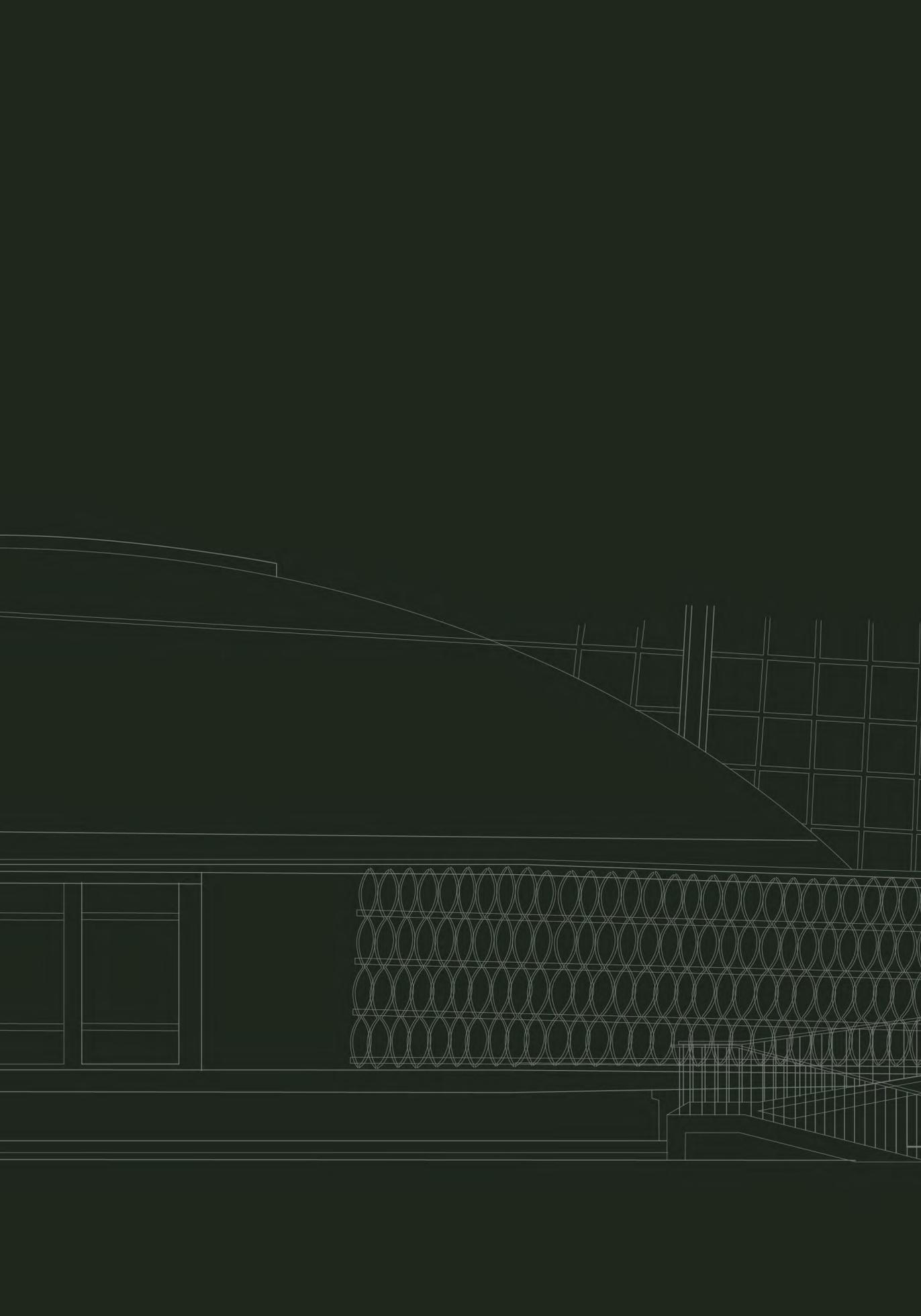
La consolidación de los grupos de investigación son parte fundamental en la formación de los Cuerpos Académicos que de manera institucional tiene la misión de producir investigación, acorde al rol que desempeña el CAMCM. La línea de trabajo desempeñada por los maestros del Centro en el campo de la investigación educativa requiere, entre otras acciones, consolidar la formación de maestros con un perfil en el campo de la investigación educativa, impulsar seminarios de investigación, promulgar la investigación educativa como una de las actividades primordiales en el CAMCM, la vinculación con foros de investigación a nivel nacional e internacional, en donde se informen los avances de los proyectos de las investigaciones realizadas por los docentes del Centro.



Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. S. XXI.
- Bachelard, G. (2003). *La filosofía del no. Ensayo de una filosofía de un nuevo espíritu científico*. Amorrortu/editores.
- Bertely, M. (2013). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bourdieu, B. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Desclée.
- Bourdieu, P y Passeron, J-C. (2018). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema educativo*. S. XXI.
- Bradley, A. U., Sandoval-Flores, E y Bertely-Busquets (2007, julio-septiembre). Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 825-840.
- Criterios Técnicos para el Funcionamiento y Desarrollo de la Investigación en las Escuelas Normales Públicas y Centro de Actualización del Magisterio en el Distrito Federal de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, versión 7, noviembre 2017.
- Díaz-Barriga, A. (2017). La interpretación en la investigación educativa. En A. Díaz-Barriga, y C. Domínguez. *Interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 15-38). Newton.
- Diario Oficial de la Federación. (20 de abril de 2021). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación Superior. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- Gundermann, H. (2008). El Método de los estudios de caso. En M.L. Tarrés. (Coordinadora). *Observar, escuchar y comprender, sobre la tradición en la investigación social* (251-288). Miguel Ángel Porrúa/COLMEX/FLACSO.
- Latapí. P. (2005), *La investigación educativa en México*. FCE.
- López. M., Sañudo, L. y Maggi, R. (Coords.) (2013). *Investigación sobre la investigación educativa. 2002-2011*. ANUIES/COMIE.
- Mardones, J.M. y Ursúa. N. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Coyoacán.
- Quintanilla, S. (2009). A pablo, una semblanza de Latapí. En P. Latapí y S. Quintanilla. *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios* (pp. 157-219). FCE.
- Reale, G. y Antiseri, D. (1995). *Historia del pensamiento filosófico y científico*, tomo tercero, del romanticismo hasta hoy. Herder.
- Rockwell, E. (Coordinador.) (2014). *La escuela cotidiana*. FCE.
- Rodríguez, G., Gil. J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Sánchez, R. (2001). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanidades*. CESU/UNAM/Plaza y Valdés.
- Weiss, E. (2018). El desarrollo de la investigación educativa en México, avances y retos. En J. Hernández. (Coordinador). *Investigaciones Educativas, Eduardo Weiss* (pp. 415-437). Pública educación.





Oportunidades de actualización para docentes de Educación Básica en la Ciudad de México

Updating opportunities for Basic Education teachers in Mexico City

Ricardo Alberto Reza Flores*

Alejandra Zamudio Palomar*

Mario David Chávez López*

Fecha de recepción: 6 de julio de 2022

Fecha de aceptación: 16 de enero de 2023

RESUMEN

En este texto se reportan los resultados de un estudio que busca conocer algunos de los programas académicos en el ámbito de la capacitación y actualización docente. Metodológicamente se seleccionaron dos instituciones públicas y dos privadas que se encuentren en la Ciudad de México, con base al ranking de las mejores de dicho rubro en la metrópolis. Como resultado, se eligieron la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto de Estudios Superiores del Tecnológico de Monterrey y la Universidad Iberoamericana. Se realizó el análisis de estos centros educativos para conocer su enfoque pedagógico, acreditaciones para asegurar la calidad, alcances y limitaciones. La investigación tiene como fortaleza resaltar y explorar el mercado de ofertas académicas para renovar la acción del docente.

Palabras clave:

Ofertas académicas, formación continua, actualización docente, Educación Básica, Ciudad de México.

ABSTRACT

This text reports the results of a study that seeks to know some of the academic programs in the updating and teacher training program. Two public and two private institutions located in Mexico City were selected methodologically, based on the ranking of the best in that field in the metropolis. As a result, the following were chosen: Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto de Estudios Superiores del Tecnológico de Monterrey y la Universidad Iberoamericana. An analysis of the four educational centers was carried out to know their pedagogical approach, accreditations to ensure quality, scope and limitations. The research has as its strength to highlight and explore the academic offers market to renew the teacher action.

Keywords:

Academic offers, continuous training, teaching updating, basic education, Mexico City.

* Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Introducción

La Educación Básica es el trayecto formativo que cuenta con la mayor cantidad de años dentro del sistema escolarizado de la nación; forma parte de los derechos constitucionales de las y los jóvenes que viven en la Ciudad de México al ser partícipes en la permanencia de este proceso educativo; tiene como finalidad infundir sabiduría, enriquecer los saberes, mejorar las habilidades y competencias de los estudiantes con una alta connotación axiológica (Hernández, 2004), para poder insertarse gratificadamente en la sociedad y satisfacer las necesidades humanas individuales. La importancia de la Educación Básica radica fundamentalmente en que se construyen las bases de los aprendizajes y de la alfabetización en diferentes dimensiones del conocimiento, así como la obtención de pilares para el pleno desarrollo.

Se presume que dentro de la accesibilidad escolar que se vive en la capital de México, así como en el resto del país, se tiene que gozar de un sistema educativo de excelencia, pertinente y relevante como lo marca el Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (Diario Oficial de la Federación, 2020). En este sentido el Gobierno capitalino en aras de brindar una educación de calidad, constituyó la Ley de Educación en la Ciudad de México, en donde se proclama lo siguiente:

El Gobierno de la Ciudad asume a la educación como un derecho humano inalienable, un deber primordial y un bien público indispensable para la realización plena de las personas habitantes y vecinas, así como un proceso colectivo en el que participan las autoridades de los distintos órdenes de gobierno como garantes del interés superior del educando, en el ámbito de sus atribuciones, las personas educadoras, los educandos, las familias y la sociedad. (Gobierno de la Ciudad de México, 2021).

A pesar de los esfuerzos de las autoridades capitalinas para otorgar una educación digna para sus jóvenes estudiantes, no existe evidencia satisfactoria que denote que se están obteniendo los resultados deseados (Álvarez, 2015). De lo anterior se ha sugerido tomar medidas centrales basadas en estrategias compensatorias, remediales y preventivas, dirigidas a generar mayor autonomía incluyente en los centros laborales educativos para subsanar el rezago educativo y la baja calidad desde diferentes enfoques (Flores *et al.*, 2016).

Consolidar al Sistema de Educación Básica en la Ciudad México implica modernizar y mejorar la actuación de todos sus engranajes para poder impulsarlo con efectividad, para lo cual aún se tiene un gran adeudo



(Useche y Vargas, 2019). El personal docente es una pieza fundamental en la educación y su participación permanente tiene un peso sustancial para fortalecer la formación del estudiantado. El profesor es parte de la estructura vertebral del sistema educativo y para ejercer su rol asertivamente, debe de contar con diferentes elementos como lo son: el desarrollo de habilidades socioeducativas, competencias pedagógicas, conocer la historia educativa del país como marco referencial para ser visionario, conocer la normativa en materia educativa y los modelos de educación, manejar el contenido curricular, comprender las necesidades específicas de sus estudiantes y, estar a la vanguardia entre el conocimiento pedagógico del contenido al igual que de su asignatura.

La renovación de la práctica docente es una responsabilidad profesional y un compromiso social, la cual puede motivarse por instrucciones directas hacia el maestro por parte de su centro de trabajo, por la autoridad federal o por convicción propia. Indistinto de cuál sea el origen para que el profesor se actualice, este debe de considerar que es una tarea que debe de ser aplicada en el contexto y localidad en donde se realiza su rol activo y que conlleva toma de decisiones (Vite, 2017).

Dentro del papel docente, es imprescindible que se mantenga una continua capacitación y actualización para hacer más eficiente su labor de enseñanza (Ramos y Manrique, 2012); dicho lo anterior, se da paso a la evolución de la tarea profesional al aprender a aprender, a transmutar los saberes y prácticas educativas mediante procesos cognitivos y socioafectivos (Ávalos, 2011). Para poder llevar a cabo la reinención y el fortalecimiento tanto las maestras como de los maestros de en la Ciudad de México, se pueden acceder a diferentes instituciones académicas que posibilitan estar a la vanguardia en el manejo de contenidos específicos o en la manera de cómo favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea en el sector público o privado.

Para los profesionales de la educación existe una cantidad muy grande de programas específicos a los cuales pueden acceder, tal es el caso de talleres, cursos, congresos, diplomados, especialidades, entre otros; la oferta educativa se puede conducir por modalidad presencial, a distancia, virtual o híbrida. Un factor altamente a considerar para dicha encomienda es que las ofertas académicas sean de calidad, por ende, es imprescindible que la institución que ofrece los servicios educativos se encuentre acreditada y pueda brindar de preferencia una certificación al concluir el programa de estudios. Algunas de las instituciones que brindan programas de capacitación y actualización profesional docente, se encuentran dentro del ranking de las mejores de la Ciudad de México e incluso del país; considerando este último punto se puede ingresar a un sistema de educación confiable y que brinde calidad en su servicio.



Es importante contemplar que la reinención profesional puede tener beneficios que superan las barreras de lo que tradicionalmente se conoce y resolver problemas (Carrión y Jaramillo, 2021), tal es el caso de lo vivido por la pandemia generada por la enfermedad Covid-19. En el sector educativo que se vive en la capital de la nación, en el resto del país y en el mundo en general, aún se continúan viviendo los estragos de tan atroz problemática. Esto continúa generando polémica sobre el rezago académico en los estudiantes, la incertidumbre de la idoneidad de cómo dirigir la educación para procurar que el bajo desempeño escolar no se incremente.

En 2020 a raíz de dicha pandemia, se vivió un aumento importante en la aproximación a nuevas tecnologías digitales de la comunicación aplicadas a la educación, así, escuelas públicas y privadas comenzaron a incorporar en sus actividades regulares para dar clase plataformas como *Google Classroom*, *Zoom*, etc. Por otro lado, se potencializa el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) y, las Tecnologías del Empoderamiento y Participación (TEP).

En este hilo de ideas, se tiene que considerar que los programas de las diversas ofertas educativas a las cuales pueden aproximarse los docentes, pueden formar parte de los esquemas convencionales que se han manejado prioritariamente a lo largo de los años (presencial en su mayoría); no obstante, el acceso a la renovación del profesorado también pueden ser mediante otras modalidades de enseñanza-aprendizaje en búsqueda de nuevos horizontes para mejorar la sistema de Educación Básica en la capital del país.

Metodología

La cosmovisión interpretativa que se desarrolla en el presente trabajo se sustenta en una metodología cualitativa descriptiva; se procura dar una aproximación hermenéutica para poder conocer algunas de las principales ofertas educativas que se brindan en la Ciudad de México, para capacitar y actualizar a los docentes que desempeñan su quehacer como profesionales de la Educación Básica. Dentro de las instituciones académicas que se analizaron y que brindan los diferentes programas de estudio para realizar el proceso de mejora docente, se contemplaron las siguientes consideraciones:

- a) Su ubicación debe estar en la capital del país.
- b) Gozar de acreditaciones/certificaciones que avalen su calidad.



- c) Los programas educativos que ofrecen tienen que ser accesibles para los docentes de Educación Básica, para que estos, puedan aplicar lo aprendido en su centro de trabajo.
- d) Dentro de todo el conglomerado de ofertas académicas, deben de existir diferentes modalidades y ambientes de enseñanza-aprendizaje.
- e) Pertener a los escalafones más elevados dentro del ranking de los mejores centros escolares de la Ciudad de México.
- f) Dos instituciones tienen que ser públicas y dos privadas los enfoques e intereses particulares.

En contraste, se descartaron los centros educativos con las siguientes características:

- a) Ubicación fuera de la Ciudad de México.
- b) No contar con acreditaciones/certificaciones.
- c) Tener una oferta educativa nula o muy escasa para los docentes de Educación Básica.
- d) No estar presente en los peldaños más altos del ranking de las mejores instituciones de la Ciudad de México.

En tal sentido, se accedió a las bases de datos para determinar cuáles son las mejores instituciones con programas asequibles para los profesores de Educación Básica y, siguiendo el criterio de que únicamente se seleccionarían dos por sector (público y privado), se consideraron las siguientes (se mencionan con base a su ranking de los mejores centros escolares en el año 2021, ver tabla 1): La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Universidad Iberoamericana (IBERO) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Tabla 1.
Ranking de las instituciones acorde al año 2021.

INSTITUCIÓN	RANKING EN LA CIUDAD DE MÉXICO	RANKING NACIONAL
UNAM	1	1
ITESM	2	2
IBERO	6	12
UPN	24	48

Nota. Se presenta el ranking que ostenta cada una de las instituciones educativas en la capital del país y a nivel nacional. Fuente: Mextudia, 2021; QS World Ranking Universities, 2021.



Se analizó cada una de las instituciones y sus respectivas ofertas educativas, lo cual permite relevar dentro del espectro de la actualización y capacitación para los profesores, el alcance de cada una de estas para poder reconstruir los saberes y prácticas de actuación, mediante una revisión detallada documentada literaria para conocer los confines educativos que subyacen en: los objetivos, competencias, visión, organización, disposición, perfil de egreso, áreas del conocimiento, modalidades de aprendizaje, etc.

Universidad Nacional Autónoma de México.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) creada en septiembre de 1910, tuvo como característica el generar una amplia oferta educativa en las diferentes ramas del saber, al concentrar en ellas a las principales escuelas que había en ese momento (Compendio de Legislación Universitaria, s.f.), desde sus inicios propuso brindar una formación que impulsara la investigación científica así como la formación de docentes, se tiene que recordar que de la Escuela Nacional de Altos Estudios (hoy Facultad de Filosofía y Letras) surgiría la Escuela Normal Superior, pero desde sus inicios ambas instituciones y con el liderazgo de los maestros Moisés Sáenz y Ezequiel A. Chávez elaboraron cursos para solucionar la problemática de la educación secundaria y la educación para adolescentes, se impartieron cursos pedagógicos que prestaban su servicio en nivel secundaria y parte de la preparatoria (Sandoval, 2000).

Ambas instituciones en un principio se encargaron de formar a los normalistas e impartir cursos por correspondencia para poder llegar a todos los rincones del país. Cuando la Universidad logra su autonomía, uno de los estatutos de la Ley Constitutiva es establecer, como objetivo que la educación que imparte es que realizar en sus elementos superiores la obra de la educación nacional (Wong, 2020). Por todos estos motivos La UNAM, resulta ser la universidad más representativa del país, ya que ofrece una gran oferta educativa y ha incursionado en la educación a distancia, con la finalidad de impulsar la creación, desarrollo y evaluación de modelos y metodologías de enseñanza-aprendizaje en ambientes educativos multimodales, así como el diseño y sistematización de proyectos y programas de estudio que se divulguen por medio de la tecnología, con el objetivo de mejorar las prácticas educativas de la universidad.

Ante estos avances que tiene la universidad como soporte científico, tecnológico y de estructura, decidió crear su propia plataforma MOOC, buscando democratizar la educación, además de hacerla masiva. Para entender



un poco sobre la MOOC de la UNAM, es conveniente mencionar que la crean y administran tres estructuras de la universidad: la Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED), las entidades académicas y el Consejo Asesor de la propia universidad. Estas áreas se encargan de regular la educación a distancia y abierta de esta universidad.

Dentro de las características y antecedentes principales que encontramos del MOOC (Massive Online Open Courses), modalidad que se implementó a partir del año 2012, es que tiene como propósito vislumbrar una nueva era, ya que ante las necesidades que plantea la educación en estos tiempos es que tenga una gran aceptación, resuelve problemas de sobrecupo y atiende las necesidades de las personas interesadas. Para formar una plataforma MOOC, que imparta cursos en línea, se necesita de varios aspectos, como: una gestión integral, que desarrolle un diseño de modelo pedagógico, videos, foros de discusión o plataformas interactivas, estar abiertas al público, un amplio alcance y que de apoyo a los estudiantes para que la mayoría lo logre terminar. (Poy y González, 2014).

En un principio la UNAM inició su oferta educativa en la MOOC, con tan solo tres ofertas académicas, dado el éxito que se tuvo, en la actualidad se ofrecen 103 cursos y 10 programas de especialización, su actual directora Guadalupe Vadillo Bueno, menciona que para lograr ser una plataforma de amplio alcance es importante destacar que cumple con un requisito muy importante es que cualquier persona puede ingresar y la única condición es que domine el castellano. (Olvera. 2020). Otro parámetro importante para medir el éxito de esta plataforma es destacar que la plataforma tiene más de cuatro millones de inscripciones pudiéndose alcanzar esta cifra a partir de la pandemia ya que tan solo en el 2021 se inscribieron dos millones de personas. (UNAM, 2021)

Los cursos masivos en línea y abiertos de la UNAM, son diseñados por especialistas de las diversas áreas de conocimiento de la universidad, esto le da un plus, ya que los contenidos son de gran profundidad, los enfoques pedagógicos son de gran claridad y su diseño resulta demasiado atractivo para el estudiante. La principal preocupación de quien diseña estos cursos y su objetivo es divulgar el conocimiento, profundizar, actualizar y mejorarlas habilidades de las personas interesadas, además de utilizar la tecnología como herramienta de conocimiento. Es importante mencionar que también se han elaborado cursos en coautoría con especialistas de otras universidades de prestigio, tanto nacionales como extranjeras, dando como resultado un conocimiento más especializado y global.



Algunas de las características generales de los cursos que se imparten son su duración de tres a cuatro semanas, con una distribución de entre 20 a 30 horas, en general se manejan videos donde se explican los contenidos teóricos, para complementar la parte visual se ofrecen lecturas en donde se profundiza sobre los temas, se manejan actividades de retroalimentación entre los estudiantes, motivando la interacción, intercambio y enriquecimiento del conocimiento y los aprendizajes, para completar el proceso se aplican evaluaciones que miden el desempeño de los alumnos (Olvera. 2020).

La plataforma permite el conocimiento autogestivo, dejando al estudiante que elabore los contenidos de acuerdo con sus tiempos y a su propio ritmo. Cada curso contiene foros de discusión, donde los integrantes pueden intercambiar ideas o retroalimentarse entre sus pares, con el objetivo de alcanzar un mejor aprendizaje interactivo.

Cada MOOC es gratuito y abierto, si el alumno está interesado en adquirir una certificación, tiene que hacer un pago a la plataforma de COURSERA, en algunos momentos de la pandemia la comunidad universitaria podía obtener su certificación sin costo alguno. Los cursos que ofrece la MOOC de la UNAM es demasiado amplia, por esa razón se publicó un catálogo, en donde se establece toda su oferta educativa llegándose a contabilizar 103, agrupados en cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Físico Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Biológicas y Humanidades y Artes.

Universidad Iberoamericana

La Universidad Iberoamericana (IBERO) fue fundada en el año 1943, es una institución altamente reconocida con presencia internacional, cuenta con 78 años de experiencia que ha favorecido la educación en muchos estudiantes. La Universidad actualmente es acreditada en sus programas por parte de los Comités Interinstitucionales de la Educación Superior cuyas siglas son (CIEES) así como también por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Dicha institución académica provee de importantes ofertas educativas para alcanzar un número elevado de participantes en sus programas de actualización para docentes, mediante cursos, diplomados, seminarios y talleres que atienden la edificación del desarrollo humano y profesional. Para la IBERO, es importante que los participantes que acceden a estos programas de estudio puedan mejorar el rol que desempeñan, para fortalecer su desempeño profesional en la práctica educativa frente a grupo; en ese sentido, Salvatierra (2020) afirma lo siguiente:



El Formador de Formadores es una pieza clave de cualquier sociedad, pues es la figura responsable de facilitar los conocimientos de una manera clara y entendible, para generar una cadena de conocimientos entre otros individuos, que también podrán fungir como comunicadores de los contenidos. (párr. 6)

Tiene como objetivo la institución, favorecer y fortalecer a los maestros para que estén a la vanguardia y mejoren su desempeño, bajo aprendizajes profundos y significativos, construyendo nuevas estrategias y actividades en donde el estudiante logre un aprendizaje de calidad; se enfatiza y edifican habilidades, así como actitudes en contextos aplicativos. Universidad Iberoamericana (s.f.) proclama que: “La misión de la Universidad Iberoamericana es fomentar y apoyar la educación, para la construcción de una sociedad libre, justa, incluyente, productiva y solidaria mediante la formación de profesionistas de alto nivel e investigadores de calidad”. (párr. 15)

Los programas educativos y de actualización con los que cuenta esta reconocida universidad, están altamente planeados e inmersos en una amplia variedad de áreas del conocimiento, favoreciendo así la edificación del docente para su óptimo desarrollo. Es por esto, por lo que la IBERO (s.f.) afirma:

Busca que sus cursos, diplomados, seminarios y talleres atiendan con pertinencia y eficacia la construcción de un mundo más desarrollado en los términos de justicia, verdad y de desarrollo humano en diferentes dimensiones de conocimiento, Ciencias Sociales, Humanidades... al igual que Lenguas Extranjeras, y Tecnología. (párr. 1)

Dentro de lo que ofrece para la mejora del desempeño del profesorado de Educación Básica, existen varios enfoques que se atienden y se desarrollan en la pluralidad que brinda la IBERO; dentro de las diferentes dimensiones del conocimiento en las que la institución promueve la actualización de los maestros, se puede percibir que estas se distribuyen entre cursos, diplomados y talleres, los estudiantes tienen el acceso y libertad de elegir la modalidad de estudio (cabe destacar que los programas de estudio tienen precio de remuneración), entre estos destacan: Diversidad sexual y de género; Derechos humanos y política pública; Derechos humanos y procesos de violencia hacia grupos vulnerables; Comunicación y lenguaje incluyente; Introducción al desarrollo humano; Habilidades en ortografía y redacción; Historia de la filosofía; y Lenguajes de Programación con Impacto en la transformación digital.



Se procura que al finalizar los cursos, diplomados y talleres que ofrece la IBERO, el profesorado como pieza angular del sistema educativo básico capitalino, consolide: un pensamiento analítico e innovador; un aprendizaje activo capaz de conseguir estrategias nuevas para implementar en su área laboral; la obtención de herramientas para resolución de problemas gracias a la originalidad e iniciativa; el reforzamiento del liderazgo e influencia social; y el desarrollo de tolerancia y flexibilidad. En este hilo de ideas, Salvatierra (2020) proclama lo siguiente:

El ser Formador de Formadores hoy en día resulta una herramienta esencial para las personas que se encargan de liderar los procesos de gestión del conocimiento en una organización. Lo cual significa: aprender y dominar los conocimientos teóricos, prácticos y psicopedagógicos, lo cual coadyuva a emprender y desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje efectivas, con el objetivo de transmitir los conocimientos adquiridos a otras personas. (párr. 4)

La permanencia dentro del sistema educativo debe de ser parte esencial de los formadores de las futuras generaciones, es por esto, por lo que la Ibero impulsa la construcción del profesionalismo en la educación, con calidad y humanismo.

Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución laica y pública de educación superior, creada en el periodo presidencial de José López Portillo. Su objetivo principal es formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado para atender las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Su misión se orienta a la formación y desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. “A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales e instituciones nacionales e internacionales, con el fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura” (UPN, 2022, párr. 1).

La institución cuenta con una visión que propone una vocación social y se acerca a los grupos en situación de exclusión social. Por esta razón la UPN ha sido referente en la introducción de nuevas metodologías y herramientas, como la introducción del Servicio de Educación a Distancia (SEAD) desde 1981. Actualmente goza de la Certificación ISO 21001-2018, la cual garantiza la calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje.



La UPN, tiene como objetivo capacitar a los docentes separándose de la institucionalidad y formalidad que impone la SEP, pretende ser un ente autónomo y con libertad de cátedra, pero se queda en el intento, ya que en estos últimos años no ha mostrado una actualización en los métodos de aprendizajes a distancia. Su oferta de educación continua se concentra con ocho diplomados de las siguientes áreas del conocimiento: Pedagogía, Computación, Herramientas digitales, Desarrollo Humano, Historia, Geografía, Artes, Psicología, Biología, Física, Química, Evaluación, Planeación.

En su proyecto de 30 años, que termina en el 2050 propone diseñar y ofertar 100 cursos para profesores de nivel básico, media superior y superior. También pretende capacitar a los docentes en conocimientos de vida saludable y formación cívica y ética, a partir de la formación continua (UPN, s.f.). Esta perspectiva resulta utópica ya que, en las actuales condiciones de pandemia, la universidad no logró concretar un proyecto de educación a distancia que resultara vanguardista, como lo tienen las otras tres universidades investigadas.

Ante la pandemia derivada por la enfermedad de la Covid-19, la UPN tiene como proyecto transformarse en todos sus ámbitos académicos y culturales, mediante las herramientas de las Tecnologías de Información y Comunicación para el aprendizaje.

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey

El ITESM es una institución privada e independiente con reconocimiento a nivel mundial gracias a: la calidad de las aportaciones de sus investigaciones, la relación proporcional entre su personal-estudiantes, la perspectiva e impacto de su desempeño a nivel internacional, satisfacción y opiniones de sus estudiantes al igual que de los académicos, la cantidad y calidad de sus ofertas académicas, el número de revistas científicas con las que cuenta, sus repositorios de información, la accesibilidad a sus sistema de enseñanza, el tipo de acreditaciones y certificaciones con las que cuenta, entre otras. Dicha institución fue fundada en el año 1943, por una asociación civil y un conjunto de empresarios que mantenían la misma visión, la de brindar una educación de calidad superior que estuviera a la vanguardia. El propósito de esta institución es el de ofrecer formación que transforma vidas, en donde el ITESM (2021) sostiene:



A través de experiencias educativas formamos personas que se convierten en agentes de cambio dispuestos al beneficio de todos. Que sean responsables de su propia vida, conscientes que su actuar puede apoyar la transformación de los demás. Personas íntegras, visionarias, comprometidas y participativas, talentosas, capaces, con visión global y espíritu emprendedor no sólo dentro del Instituto Tecnológico, sino en todos los ámbitos donde interactúan. Se promueve en el alumno el interés por transformar sobre su realidad social, económica, política y ecológica, tanto en el plano personal, como el social y profesional. (párr. 2)

Para asegurar la calidad académica, el Tecnológico de Monterrey cuenta con acreditaciones de prestigio (ITESM, s.f.). La primera acreditación es internacional, otorgada por la Comisión de Universidades de la Asociación de Escuelas y Universidades del Sur de Estados Unidos, denominada Southern Association of Colleges and Schools (SACS); y a nivel nacional, está acreditada por la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES). Gracias a la excelencia y los reconocimientos con los que goza el Tecnológico de Monterrey, ostenta el segundo lugar en la Ciudad de México y el mismo peldaño a nivel nacional en el ranking de las mejores instituciones académicas del país.

Con 79 años de servicio a la educación, el Tecnológico de Monterrey cuenta con diversas ofertas educativas que pueden ser altamente funcionales para la reconstrucción del personal de Educación Básica, los cuales son independientes de sus programas curriculares para la educación Media y Superior; por ende, se favorecen a docentes, directivos y el personal administrativo.

La oferta académica ofrecida por el Tecnológico de Monterrey en el espectro que anteriormente se mencionó, se imparte mediante talleres, cursos y diplomados; cuenta con diferentes modalidades la conducción de los programas: aquella ofrecida por la institución directamente en sus diversos planteles y la que es a distancia mediante plataformas virtuales de aprendizaje. Sus propuestas de actualización y mejoramiento profesional son estimuladas por el Programa Formando Formadores, el cual constituye oportunidades de aprendizaje para la vida de los profesores y directivos de educación con el ímpetu de fortalecer sus competencias (Formando formadores, 2022); dicho programa encuentra impulso por alianzas con el Gobierno Federal y la iniciativa privada.

El Programa Formando Formadores, tiene como objetivo dar acceso a maestros y personal directivo de Educación Básica para fortalecer sus competencias y puedan ser agentes de cambio y de mejora en sus escuelas.



Es tan grande el impacto de esta iniciativa educativa, que hasta la fecha ha podido brindar conocimientos y atender a 5610 maestros en la Ciudad de México y poco más de 70 mil en todo el país desde sus inicios hasta inicios del año 2022.

Para conocer un poco más sobre lo que esta institución ofrece a los profesores como vía de adquisición de nuevos conocimientos temáticos, es imprescindible mencionar que el enfoque con el que cuenta está encaminado a brindar una aproximación a las Ciencias Sociales y Humanismo, así como a la Ciencia y Tecnología prioritariamente; con relación a lo que concierne de la mejora de la práctica profesional, se orienta la formación en: normatividad; liderazgo; inclusión educativa; bases filosóficas y organizativas del sistema educativo nacional; competencias formativas e integrales; bases pedagógicas, curriculares y didácticas del nuevo modelo educativo; elaboración de expedientes de evidencias de enseñanzas; diseño de proyectos; planeación didáctica, gestión escolar y familiar para favorecer el aprendizaje; aprendizaje colaborativo; aprender a enseñar y aprender; y a la creación de ambientes de aprendizaje.

El ITESM tiene como finalidad brindar un Modelo Educativo basado en tres dimensiones de competencias para promover el desarrollo de habilidades docentes y directivas que favorezcan la transformación escolar a través áreas de trabajo que contribuyen a una educación exitosa (Formando formadores, 2021). Dentro de las dimensiones que se encuentran en sus competencias, se describen:

- a) Emocionales. Se promueve la inteligencia social y emocional.
- b) Didácticas pedagógicas. Para favorecer el liderazgo, la supervisión de la mejora continua, evaluación de la educación basada en competencias, aprendizaje basado en proyectos, trabajo colaborativo y de una cultura ambiental.
- c) Temáticas. Con enfoque a ambientes de aprendizaje para la educación inclusiva, enseñanza del inglés, competencia científica en el aula, pensamiento lógico-matemático y Competencias lectoras para un aprendizaje efectivo y transversal.

Los trayectos formativos de los cursos y diplomados permiten la autonomía del estudiante para que puedan contar con su propio ritmo y espacio de aprendizaje. Por otro lado, los programas de estudio están en constante actualización y revisión para la mejora continua permanente.



Discusión

Dada la naturaleza del rol de los profesionales de la enseñanza en la Educación Básica, se describen diferentes perfiles de ofertas educativas para reinventar y actualizar el conocimiento del contenido propio de las asignaturas, el conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento curricular (Francis, 2012); la mejora educativa se puede orientar en las tres dimensiones antes mencionadas, con el fin de favorecer al docente para su desempeño frente a grupo. La cosmovisión del presente estudio estuvo enfocada en cuatro instituciones: la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Iberoamericana, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Pedagógica Nacional; cuentan con alto prestigio dentro de la Ciudad de México, así como a nivel nacional.

Es relevante revisar el enfoque educativo de las instituciones tanto públicas como privadas analizadas, ya que siempre se prestan diferentes consideraciones, como Miranda (2019) sostiene, “desigualdad de condiciones, aunque cierta, no debe de ser considerada grave para el desempeño de las labores docentes. Más bien es preciso valorar la labor educativa por los objetivos que propone y la adaptabilidad situacional de quienes enseñan” (párr. 6).

En el análisis, se realizó un juicio de valor de todas las propuestas de los centros educativos antes mencionados, para resaltar los que realmente pueden ser útiles para los docentes de Educación Básica, por ende, se discriminaron los que no estaban dirigidos a este sector; con base a esto, se lograron identificar un total de 8 diplomados y 53 cursos en donde algunas son gratuitas y otras de paga. Dentro de las ofertas académicas, se encontró que existen diferentes modalidades de estudio (a distancia, híbrido y presencial) en diferentes áreas del conocimiento y con diversidad dentro de los enfoques de mejora para la transmisión de los saberes.

Considerando las instituciones educativas y sus propuestas previamente descritas, se presume que, para los profesionales de la educación, existe la posibilidad de capacitarse y actualizarse en alguno de estos centros educativos; no obstante, es importante mencionar que, a pesar de que los docentes pueden estar en alguno de estos programas, existen limitaciones como el sector socioeducativo y el socioeconómico al que pertenecen. De este último punto, la baja competitividad salarial del profesorado (Delgado, 2019), no permite que estos puedan darse el lujo de ostentar incursionar en cualquier programa educativo, ya que gran parte de sus ingresos se destinan a su día a día y quedan muy limitados para gastos extrínsecos de casa.



Ante la gran variedad y cantidad de ofertas educativas, se identificó, instituciones que cuentan con una gran infraestructura académica y tecnológica como la UNAM con su propia plataforma MOOC y, el TEC con su programa de iniciativa Formando Formadores; este último se sustenta por instituciones, empresas y organismos internacionales y nacionales (Formando formadores, s.f.). Ambas universidades benefician la divulgación de un conocimiento de calidad masiva. En el caso de la UNAM, es de destacar el diseño de sus programas de formación continua, elaborados por docentes especializados en sus respectivas áreas (MOOC UNAM, s. f.).

Por otro lado, la IBERO cuenta con una plataforma activa y acondicionada para brindar una oferta educativa en línea, pero resulta ser escueta. En el caso de la UPN, resultó ser una sorpresa preocupante, pues al ser una universidad de tradición innovadora en la educación a distancia (Kovacs, 1983), no tiene un soporte tecnológico y organizacional para enfrentar de manera óptima las necesidades de una educación a distancia masiva.

La presente investigación tiene como fortaleza resaltar y explorar el mercado de ofertas académicas para renovar la acción del docente; por otro lado, se descubrió que una sola institución no sacia todas las áreas de oportunidad para reestructuras los saberes en las diferentes ramas del conocimiento, que es la UPN. En el caso de la UPN su oferta está enfocada a transmitir conocimientos, en donde el alumno lo aplique a las necesidades que vive en el salón de clases o en el contexto social de la escuela, sobre todo en el caso del lenguaje y las ciencias. Se percibió que en estas áreas hay un avance didáctico, pero en el caso de las ciencias sociales y humanidades, se detectó que no hay innovación pedagógica y didáctica, ya que continúan con sus modelos tradicionalistas. La poca diversidad y limitaciones que existen en oferta continua y educación a distancia de dicha institución, no cubre los estándares requeridos que necesita cualquier docente hoy en día.

De la UNAM se revela que la mayoría de sus cursos pretenden hacer accesible el conocimiento científico o académico, sobre todo en el caso de ciencias duras como matemáticas, química, física o biología. Es importante mencionar que también imparte cursos enfocados a la formación de los métodos científico, lingüístico y del aprendizaje, para una mejor comprensión de estas metodologías. En el caso de las áreas administrativa y de humanidades, las temáticas de los cursos van dirigidos a una mejora de la persona. Se considera que es acertada la apuesta que está haciendo esta institución, para acercar el conocimiento científico, al docente ya que cumple la función de transmisor de conocimiento, para encauzar al niño o adolescente por el camino de una mejor vida.



En referencia al ITESMCCM, en su plataforma activa como elemento de estudio, destacan los cursos y talleres que se ofrecen en línea, son para favorecer a los participantes en obtener entera flexibilidad y libertad para trabajar de acuerdo con sus tiempos; las áreas de estudio que ofrece son variadas, como lo son matemáticas y ciencias naturales. En el área de diplomados la oferta en materias que ofrece está enfocado a la pedagogía, psicología, español, matemáticas y ciencias naturales.

La Universidad Iberoamericana, el hecho de que también proporcione sus talleres, cursos y diplomados en línea, permite que sus estudiantes y en este caso los maestros, que requieran de capacitación y actualización, logren concretar los periodos de acuerdo con los tiempos que les sea mayormente factible con relación al número de horas que la institución provee dentro de sus módulos a cursar. Es importante mencionar que, al acceder a los talleres o cursos, la institución solicita una remuneración económica para permitir completar la inscripción y acceso a los módulos.

Los programas académicos que la institución Iberoamericana proporciona están enfocadas a la mejora del desempeño de los profesores, mediante la edificación de nuevos saberes disciplinares y en la manera de cómo transmitirlos en sus centros laborales, es por ello, por lo que la IBERO Ciudad de México (2021) proclama:

El claustro docente es uno de los factores más importantes en la calidad de la educación a cualquier nivel educativo, si bien no todos los niveles y modalidades educativas parten de las mismas bases de formación docente, la identidad profesional particular del profesorado destaca como un elemento que incide en el quehacer docente y por ende en la calidad con la que proveen la educación. (párr. 3)

El impacto que causan cada una de las instituciones en el medio educativo, logra ser trascendental al conjuntarlas, alcanzando una especie de simbiosis sin dejar espacios vacíos y, con la intención de generar una huella sólida y permanente, para que de esta forma, los docentes que ejercen su profesión en la Educación Básica de la Ciudad de México, puedan evolucionar con planes y programas que satisfagan sus necesidades, de sus centro laborales, y por ende, beneficiar a la sociedad capitalina.

Conclusión

La naturaleza de la evolución de los sistemas educativos avanza a pasos agigantados en esquemas que muchas veces premeditadamente no se



vislumbran, por ende, los maestros deben de contar con las herramientas y recursos pedagógicos para atender cualquier esquema de enseñanza, ya sea presencial, a distancia o híbrido. Así es como nace la idea de que la reconstrucción del quehacer docente tiene diferentes aristas como lo son: poner a la vanguardia los conocimientos disciplinares y la manera en cómo se transmiten en el aula, prevenir situaciones inusuales de enseñanza y adaptar la práctica profesional a cualquier esquema al igual que a cualquier contexto.

Se deben aprovechar las oportunidades de actualización para reinventar y transformar la manera en cómo es que se enseña en las escuelas en la Ciudad de México, para así obtener mejores resultados académicos, disminuir el bajo rendimiento escolar y acortar la brecha del rezago del estudiantado. Es importante denotar que debe de existir continuidad educativa que favorezca la articulación de todos actores inmiscuidos que son partícipes en la formación de los estudiantes (Di Pietro et al., 2020), para fortalecer el crecimiento de los futuros ciudadanos que darán soporte a las necesidades de la sociedad capitalina de México, así como del país; no obstante, es imprescindible enfatizar que la responsabilidad de los antes mencionado no recae únicamente en los hombros del profesorado.

Es pertinente que se mejore el concepto social que se tiene al ser maestro en la Ciudad de México, ya que se encuentra alarmantemente desprestigiado en el actual milenio, por lo cual Delgado (2018) afirma que “se ha vuelto poco valorado por la población, las razones rondan en perjuicios y los hechos: se ve poco prestigioso o de bajo estatus debido a la insuficiente preparación de los maestros, poco espacio de crecimiento, y al ser considerada mal remunerada; especialmente cuando se compara con otras profesiones” (párr. 1); lo antes descrito tiene una alta connotación e impacto tanto desde lo profesional como de lo social.

Los profesores pueden impactar y verter conocimientos vanguardistas que los ayude a desafiar los retos y complejidades con lo que se enfrenta en su quehacer profesional y resurgir como “ave fénix”; en este sentido, se entiende que “el nuevo docente se caracterizará por la capacidad para adquirir nuevas competencias profesionales acordes a las demandas y características de la sociedad comunicada en la que vivimos.” (Santibáñez y Gil, 2013, como se citó en Vilela, 2016, p. 9)

Dentro de la evolución de la oferta y demanda en los programas de capacitación y actualización docente, es importante mencionar que, el acceso a todo lo que promueven las cuatro instituciones anteriormente descritas, no cuentan con una permanencia vitalicia, si no que están



sujetas a atender las necesidades del sistema educativo y contextual que se esté viviendo. Por otro lado, es imprescindible enfatizar que no todos los profesores tienen libre acceso a las posibilidades de renovar su actuación laboral, ya que existen factores limitantes ligados principalmente a los socioeconómicos.

La presente investigación tiene alta prospectiva para ahondar más en las propuestas de ofertas educativas para los docentes de Educación Básica en la capital del país, pues se detectó que no existe mucha evidencia documentada con relación a la posibilidad de capacitación y actualización.



Referencias

- Álvarez, G. (2015). La escolaridad básica como derecho humano en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(4), 191-214. <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.4.210>
- Ávalos, B. (2011). *Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years*. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10- 20. <https://doi:10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Carrión, F. y Jaramillo, C. (2021). Importancia de la capacitación docente y por qué el estado debe garantizarla. *Rupturas*. <https://revistarupturas.com/importancia-de-la-capacitacion-docente-y-por-que-el-estado-debe-garantizarla/>
- Compendio de Legislación Universitaria. Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma. (s.f). México. <http://abogadogeneral.unam.mx/PDFS/COMPENDIO/34.pdf>
- Delgado, P. (2018, octubre 19). *¿Por qué se perdió el prestigio docente?* Observatorio Tec. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/por-que-se-perdio-el-prestigio-docente>
- Delgado, P. (2019, noviembre 19). *Crisis en la docencia: ¿por qué los profesores están abandonando aulas?* Observatorio Tec. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/crisis-docencia>
- Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński Z., Mazza, J., (2020). The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets. *JRC Publications Repository*. En <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC121071>
- Diario Oficial de la Federación. (2020). *Programa Sectorial Derivado del Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5598474&fecha=17/08/2020
- Flores, P., Blanco, E., Cárdenas, S., Cordero, G., Díaz-Barriga, F., Jiménez, Y., Martínez, F. y Ornelas, C. (2016). ¿Por qué no mejora la calidad de la educación básica? *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1295-1303. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000401295&lng=es&tlng=es
- Formando Formadores. (2022). Iniciativa Privada, Gobierno y Academia en *Alianza para impulsar la educación*. <http://www.formandoformadores.org.mx/acerca-de/quienes-somos>
- Francis, S. (2012). *El Conocimiento Pedagógico del Contenido Como Modelo de Mediación Docente*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Hernández, F. (2004). Los Fines de la Educación. Invitación a conocer la filosofía de Alfred North Whitehead. *Revista Digital Universitaria*, 5(1). <http://www.revista.unam.mx/vol.4/num7/art20/art20.htm>
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. (2021). *Formación que transforma vidas*. <https://tec.mx/es/conocenos/formacion-que-transforma-vidas#:~:text=El%20Tec%20de%20Monterrey%20tiene,la%20transformaci%C3%B3n%20de%20los%20dem%C3%A1s>
- Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (s.f.) *Acreditaciones*. Recuperado el 10 de enero de 2022 de <http://sitios.itesm.mx/va/calidadacademica/5.htm>
- Kovacs, K. (1983). La planeación educativa en México: la Universidad Pedagógica Nacional. *Estudios Sociológicos del Colegio de México*. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*. 1(2), 263-291. <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/1298/1298>



- Mextudia. (2021). *Ranking 2021 de las mejores universidades de México por 4ICU.org*. <https://mextudia.com/rankings/4icu-org/>
- Miranda, M. (2019, agosto 13). *Desigualdades entre el sector educativo público y el privado: una competencia aguerida por un mercado inexistente*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://historico.mejoredu.gob.mx/desigualdades-entre-el-sector-educativo-publico-y-el-privado-una-competencia-aguerida-por-un-mercado-inexistente/>
- MOOC UNAM. (s.f.). *¿Qué es un MOOC?* [Archivo de Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=-vKFdms3kSw&t=48s>
- Olvera, L. (2020, 30 de noviembre). *Los cursos MOOC rebasan los cuatro millones de inscripciones*. Gaceta UNAM. <https://www.gaceta.unam.mx/los-cursos-mooc-rebasan-los-cuatro-millones-de-inscripciones/>
- Poy, R. y González, A (2014). Factores de éxito de los MOOC: algunas consideraciones críticas. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de la Información*, 10.4304, 1(3), 105-118. https://www.researchgate.net/profile/Audilio-Gonzales-Aguilar/publication/263165074_Factores_de_exito_de_los_MOOC_algunas_consideraciones_criticas/links/5781565708ae9485a43bdd1d/Factores-de-exito-de-los-MOOC-algunas-consideraciones-criticas.pdf
- QS World Ranking Universities. (2021). *QS World University Rankings 2021*. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
- Ramos, M., y Manrique, A. (2012). La capacitación continua de los docentes de educación básica en Sonora, México, y la política pública de evaluación: el caso del curso básico nacional al inicio del ciclo escolar. *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, (2), 401-416. <https://www.redalyc.org/pdf/417/41724972018.pdf>
- Rodríguez, R. (2021, junio 6). *La nueva Ley de Educación de la Ciudad de México*. *Educación Futura. Periodismo de interés público*. <http://www.educacionfutura.org/la-nueva-ley-de-educacion-de-la-ciudad-de-mexico/>
- Sandoval Flores, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- IBERO Ciudad de México. (2021). *Doctoranda de la IBERO presenta: Construcción de la identidad docente en la Educación Continua' en el XVI CNIE*. <https://www.diplomados-ibero-blog.mx/1/doctoranda-de-la-ibero-presenta-construccion-de-la-identidad-docente-en-la-educacion-continua-en-el-xvi-cnie/>
- Universidad Iberoamericana. (s.f.) *Bienvenido a la IBERO*. Recuperado el 8 de enero de 2022 de <https://ibero.mx/bienvenido-ibero>
- Universidad Iberoamericana (s.f.) *Diplomados IBERO*. Recuperado el 8 de enero 2022 de <https://www.diplomados-ibero-blog.mx/sobre-nosotros/>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2021) *Catálogo MOOC UNAM*. CUAIEED, UNAM. <https://mooc.cuaieed.unam.mx/assets/pdf/catalogo-mooc-unam.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.) *Misión y Principios*. Recuperado el 10 de diciembre de 2021 de <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/mision-y-vision>
- Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). *Programa Integral de Desarrollo Institucional*. Recuperado el 3 de enero de 2022 de <https://upn.mx/index.php/conoce-la-upn/plan-institucional>
- Useche, G. y Vargas, J. (2019). Una revisión desde la epistemología de las ciencias, la educación STEM y el bajo desempeño de las ciencias naturales en la educación básica y media. *Revista Temas*, 3(13), 109-121. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i13.2337>

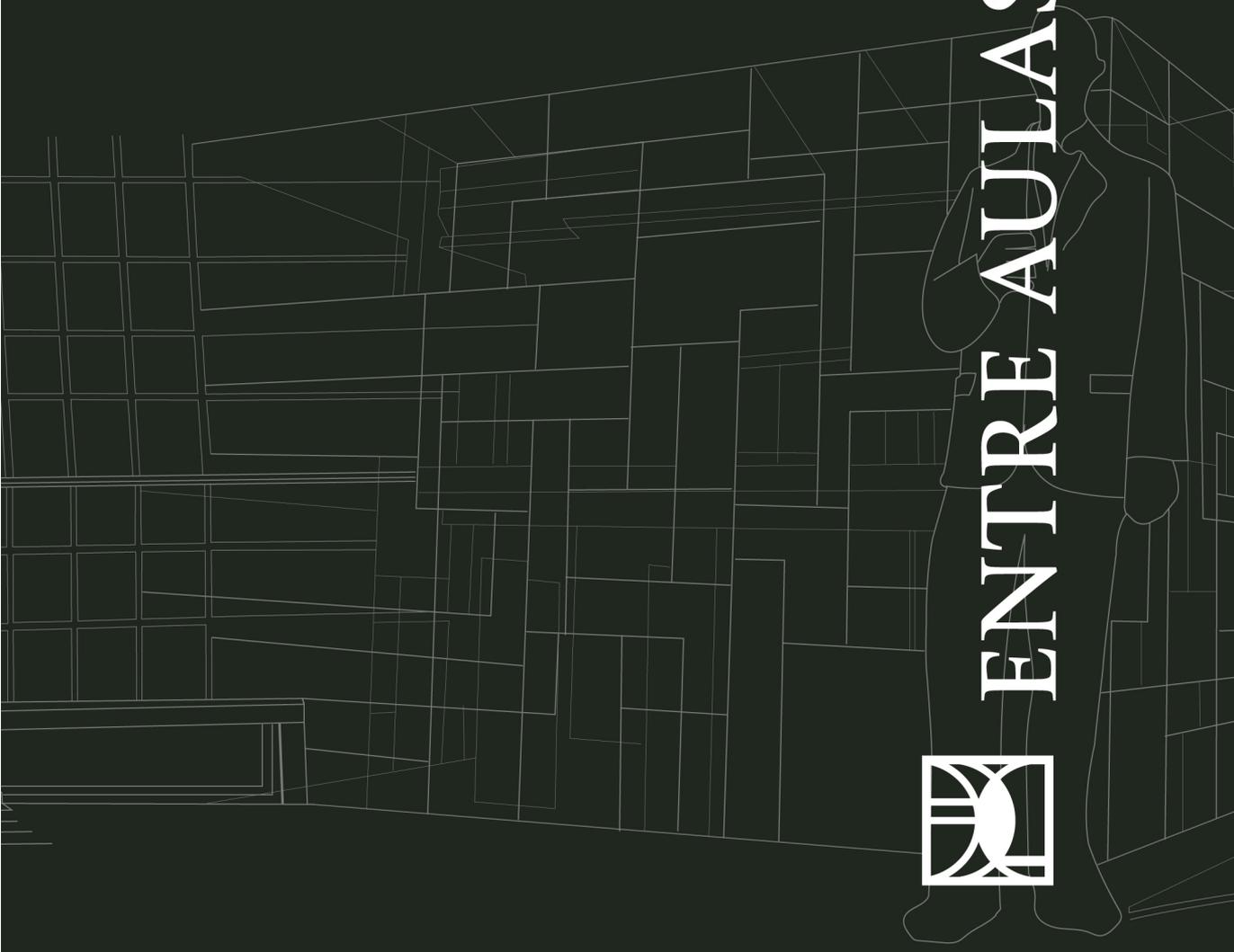


- Vilela, X. (2016). *Incidencia de la didáctica de estudios sociales en la desmotivación y bajo desempeño académico de los estudiantes de educación básica*. Universidad Técnica de Machala. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8845/1/ECUACS-DE00020.pdf>
- Vite, H. (2017). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencias Huasteca Boletín Científico de la Escuela Superior de Huejutla*, 5(9). <https://repositorio.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/huejutla/article/download/2219/4683?inline=1>
- Wong, A. (22 de septiembre de 2020). *UNAM Celebra 110 años de fundación ¿te sabes su historia?* Milenio. <https://www.milenio.com/politica/comunidad/historia-de-la-unam-quien-la-fundo>





ENTRE AULAS Y PATIOS



Decisiones de dos profesores de primaria sobre sus prácticas docentes de alfabetización inicial

Two elementary school teachers' decisions about their teaching practices of initial literacy

Edgardo Domitilo Gerardo Morales*

Graciela González Juárez**

Fecha de recepción: 29 de septiembre 2022

Fecha de aceptación: 5 de enero de 2023

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analiza las razones de las prácticas docentes de alfabetización inicial -en el aula de primero y segundo grados- de dos profesores de escuela primaria rural multigrado. La finalidad fue comprender dichas prácticas y la complejidad que las guía desde su subjetividad. Como herramientas teóricas, se consideraron la categoría de *decisión* desde lo *político* y la perspectiva del *pensamiento del profesor*. Así, se concibe al maestro como un sujeto que reflexiona, cuyas acciones están guiadas por sus pensamientos y que toma decisiones como resultado de esa reflexión. La metodología consistió en hacer observaciones de clases y entrevistas de explicitación a dos maestros de dos sistemas diferentes: educación general y comunitaria. Los resultados señalan que los profesores deciden enseñar los principios básicos del sistema de escritura; las prácticas docentes representan lo que deciden los maestros, guiadas por intenciones, conocimientos y creencias; la toma de decisiones es un proceso complejo que involucra aspectos cognitivos, sociales, emocionales. En general, el estudio permite comprender por qué las propuestas oficiales cambian en la práctica.

Palabras clave:

Toma de decisiones, pensamiento docente, práctica docente, alfabetización, educación básica, creencias del profesor.

ABSTRACT

This article presents the results of a research which analyzes the reasons of two multi-grade rural elementary school teachers about their teaching practices of initial literacy (first and second grade classroom). The aim was to understand the teaching practices and their complexity from teacher's subjectivity. We considered two theoretical concepts: *decision* from political, and the teacher's thought perspective. Thus, the teacher is conceived as a subject who reflects, whose actions are guided by his/her thoughts and the decisions are the result of that reflection. The method consisted of class observations and explicit interviews to two teachers from two different systems: general and community education. The results show the teachers decide to teach the basic principles of the writing system. Teaching practices represent what teachers decide and are guided by intentions, knowledge and beliefs. Decision making is a complex process, it involves cognitive, social and emotional aspects. To sum up, the study allows to understand why the official proposals change in practice.

Keywords:

Decision making, teacher's thought, teaching practices, initial literacy, elementary school, teacher's beliefs.

* Dirección General de Educación Primaria Estatal-Secretaría de Educación de Veracruz.

** Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia, UNAM.

Introducción

La alfabetización inicial es una práctica integrada de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria. La Secretaría de Educación Pública (SEP), instancia responsable de liderar la educación en México, propone un enfoque basado en las *prácticas sociales del lenguaje* (SEP, 2017); es decir, que el alumno, a partir de su participación en diversas prácticas de lectura y escritura con fines comunicativos y sociales, se apropie de las convenciones del lenguaje escrito. Con ello, se espera que los profesores promuevan dichas prácticas donde el niño lea y escriba, y así, adquiera el sistema de escritura.

Sin embargo, aunque en México, desde 1993, se ha propuesto un enfoque de enseñanza de corte constructivista (SEP, 1993), en el aula de primer grado predominan prácticas alejadas de la propuesta oficial (SEP, 2005), lo que implica que cada maestro hace modificaciones con la intención de que sus alumnos adquieran la escritura. Es por ello que se pueden encontrar prácticas con actividades instructivas de lectura y escritura en las que se enseñan las grafías por separado (Cano y Cano, 2012; Clemente et al., 2010; Tolchinsky y Ríos, 2009). De esta manera, la propuesta oficial no siempre se aplica como se espera.

De acuerdo con Laclau (1993), Marcelo-García (1986) y Van Dijk (1996), podemos señalar que, en la práctica, existe un proceso reflexivo en el que los maestros toman diversas decisiones para orientar su trabajo en el aula. Así, modifican y adaptan lo que se les propone al organizar su clase y desarrollarla (Tyack y Cuban, 2000). Por tanto, surgió el interés por conocer las razones que llevan a los profesores a tomar decisiones sobre sus prácticas de enseñanza en el salón de clases, específicamente en cuanto a la alfabetización inicial.

Con base en lo anterior, el objetivo de esta investigación fue analizar las decisiones que tomaron dos profesores de primaria rural multigrado de dos sistemas diferentes (general y comunitario) en relación con sus prácticas docentes de alfabetización inicial en el aula de primero y segundo grados. La finalidad fue comprender dichas prácticas, la complejidad que las guía desde su subjetividad e interpretar su forma de trabajo. Con los resultados, este artículo busca abonar a la discusión sobre la formación docente y continua de los profesores; asimismo, en lo sucesivo, se puedan reorientar algunas prácticas al brindar elementos congruentes con el quehacer docente al considerar su perspectiva.

El presente estudio se sitúa en la alfabetización inicial porque ha sido y es uno de los propósitos principales de la educación primaria en nuestro país (SEP, 2017). Nos concentramos en profesores que laboran en



escuelas rurales multigrado porque la dinámica de este tipo de organización escolar les plantea diversas circunstancias que deben sortear solos: atender dos o más grados de manera simultánea, las condiciones pedagógicas limitadas, entre otras (Schmelkes y Aguila, 2019); además, existe un mayor índice de analfabetismo y bajo nivel educativo de la población, así como pocas prácticas de lectura y escritura en los hogares de los alumnos (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019). Así, se busca conocer las razones que sustentan las decisiones que toman dos profesores que laboran en dos sistemas diferentes de educación primaria: general y comunitario.

Para esta investigación, se tomó como base la categoría de *decisión* de Ernesto Laclau y Van Dijk desde la perspectiva de *análisis del discurso*. De acuerdo con este punto de vista, los seres humanos reflexionan sobre lo que harán, toman decisiones y esto es posible de analizar en las aulas con los maestros. También nos apoyamos de la perspectiva de *pensamiento del profesor*, la cual conceptualiza al docente como un sujeto que reflexiona, emite juicios y cuyas acciones están guiadas por sus pensamientos, creencias, conocimientos y decisiones (Clark y Yinger, 1979). De tal forma, consideramos que el profesor reflexiona sobre sus acciones y puede sustentar por qué lleva a cabo ciertas prácticas de enseñanza.

El proceso metodológico que se siguió fue observar las clases de los dos maestros para conocer las prácticas más frecuentes en relación con la alfabetización inicial. Con base en las observaciones, se llevaron a cabo *entrevistas de explicitación* para que los profesores explicaran por qué y para qué habían realizado ciertas prácticas en el aula. Por un lado, se abordan las relacionadas con la enseñanza de la lengua escrita y, por otro, las que refieren a la organización de las clases.

Al analizar las decisiones de los profesores, nos permitirá comprender el sentido de sus prácticas (Marcelo-García, 1986). Esto es porque se reflexiona “sobre las razones y las finalidades que sustentan cada decisión, es decir, sobre *el por qué* y *el para qué de lo que hace*” (Lerner et al., 2009, p. 91). Por tanto, se busca interpretar esas prácticas desde la perspectiva de quien las construye y realiza: del profesor, en el proceso de alfabetización inicial en el contexto escolar.

El marco interpretativo de esta investigación es el *pensamiento del profesor* para conocer las razones que subyacen a las decisiones de los maestros en tres nociones fundamentales: toma de decisiones, prácticas docentes y alfabetización inicial.



El pensamiento del profesor

De acuerdo con Figueroa y Páez (2008), *el pensamiento del profesor se refiere al conjunto de los procesos lógicos en los que el maestro vincula sus teorías, supuestos, creencias e ideas con la práctica docente. Este paradigma se basa en dos aspectos importantes (Clark y Yinger, 1979), a saber:*

- El profesor es un sujeto racional, reflexivo, es una persona que tiene creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, emite juicios sobre su actuar y toma decisiones.
- Los pensamientos del profesor guían y orientan su comportamiento en el aula.

Esta perspectiva considera al maestro como “una persona que reflexiona, que emite juicios y que toma decisiones sobre su actuación en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje partiendo de un cúmulo de creencias, expectativas y valores” (Monroy et al., 2009, p. 232). Se trata de un pensamiento interactivo, porque el profesor reflexiona y decide su actuar en el proceso de enseñanza, al estar en clase (Pérez-Gómez y Gimeno, 1988).

Wittrock (1990) menciona que los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan. Por tanto, la actuación de los profesores en el aula está regulada en gran medida por su pensamiento (Pérez-Gómez y Gimeno, 1988). Así, lo que ellos hacen es consecuencia de lo que piensan, es decir, de lo que deciden. Más aún, las reflexiones del profesor pueden ser comprendidas en dos dimensiones: explícita e implícita (Contreras, 2008). En la primera, el maestro menciona sus ideas sobre un objeto específico, sus expectativas, creencias, pensamientos. En la segunda, sus acciones dan cuenta de lo que ha reflexionado. Esto es porque el pensamiento del maestro se forma y desarrolla a lo largo de su vida con experiencias y aprendizajes sobre su propia práctica (Pérez-Gómez y Gimeno, 1992). Por ello, no se busca explorar los procesos mentales del profesor, sino conocer qué piensa sobre las acciones que ha realizado, cuáles son las razones y finalidades que sustentan las decisiones que toma en su práctica docente.

Decisiones docentes

Van Dijk señala que un individuo, antes de actuar, “lleva a cabo un análisis complejo de la situación para determinar cuáles cambios son posibles” (1996, p. 103). Con base en los probables efectos de las opciones que



reflexiona, decide hacer o no una acción, o selecciona acciones preferidas. De esta manera, la decisión es el resultado de la reflexión que realiza el profesor sobre lo que hace y lo que puede hacer en un espacio y tiempo específicos, de seleccionar una opción u otra (Chun, 2014; Van Dijk, 1996).

Según Navarrete (2018), las decisiones no siempre son conscientes. No hay un sujeto autoconsciente, claramente determinado y que sea capaz de calcular las causas y los efectos de la decisión que toma (Chun, 2014); por tanto, una decisión comporta el inconsciente. Sin embargo, hay responsabilidad en este proceso por parte del sujeto. El profesor planea ciertas actividades a realizar, pero en la práctica decide desarrollar otras que van encaminadas a alcanzar su objetivo.

De acuerdo con Laclau (1993), una decisión se toma sobre un suelo de *indecidibilidad*, es decir, el maestro decide en el momento de la clase. Por ello, no hay un proceso completo y pleno. Hay cuestiones que se integran a la decisión, pero aquellas que no se deciden, también permanecen de manera latente y amenazan a las ya tomadas. De esta manera, es un suelo indecible porque las decisiones no son totalmente previstas ni predeterminadas (Chun, 2014).

Aunque una decisión se asume en un momento determinado indecible, ésta no es del todo irracional (Laclau, 1993). Si el sujeto decide algo que se considera arbitrario, sólo significa que no liga dicha opción a un motivo racional, pero no es que no sea razonable. Al contrario, se basa en razones y finalidades que sustentan dichas decisiones, por tanto, tienen motivos racionales que están encaminados hacia un objetivo final (Van Dijk, 1996).

Por otra parte, Laclau (1993) señala que toda decisión presupone un acto de poder. Es decir, se trata de la manera en que una decisión se ejerce como una fuerza que se impone ante otras. Así, el profesor asume un poder en el aula que otra persona no tiene. Sin embargo, existen limitaciones: esto ocurre cuando el sujeto reprime o suprime algo (una decisión o una conducta), con esto, no tiene el poder de hacer todo lo que decide.

La decisión produce acontecimiento que escapa al cálculo, al proyecto y a la voluntad del sujeto (Chun, 2014). Es decir, el proceso de reflexión no es observable; sin embargo, el resultado se concreta en acciones (visibles). De esta manera, se produce algo que puede ser observado: las prácticas del maestro. Como señala Shavelson, “cada acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que toma el profesor después de una completa elaboración de la información disponible” (citado en Pérez-Gómez y Gimeno, 1988, p. 41). Por tanto,



la toma de decisiones no se limita a una acción cognitiva, sino que es un proceso complejo que involucra elementos políticos, contextuales, pasionales, entre otros, que ayudan al profesor a decidir.

Prácticas docentes y alfabetización inicial

Según Edelstein, las *prácticas docentes* de enseñanza son el conjunto de acciones que se desarrollan al interior del aula, “puntualmente en lo relativo a la clase como expresión del inter-juego entre los procesos de aprender y enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos” (2011, p. 21). Por tanto, se trata de ese conjunto de acciones que realiza el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

Desde la teoría crítica, Luckman (1996) señala que las acciones no son interpretables de manera fundamental en las conductas observables, por lo que describir lo que pasa en el aula no permite conocer lo que existe en el fondo de dichas acciones. Por ello, Carr y Kemmis (1988) señalan que es necesario interpretar la práctica (del profesor) como una especie de *poiesis* dirigida por la *techné*, es decir, como las operaciones que efectúa sobre su pensamiento, conducta o forma de ser. De esta manera, definimos a las prácticas docentes en términos de intenciones, supuestos y valores (Carr y Kemmis, 1988). Así, “ninguna práctica es independiente de lo que piensan o creen al respecto los profesionales que la llevan a cabo” (Carr, 1996, p. 66). Para comprenderlas, es necesario que el maestro haga explícitas esas razones o finalidades que sustentan sus decisiones (Lerner et al., 2009).

En cuanto al concepto de *alfabetización inicial*, desde el punto de vista lingüístico, se trata del proceso de “apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura” (Zamero, 2010, pp. 28-29). Es el inicio del aprendizaje y la enseñanza formal del sistema de escritura en la escuela, principalmente en los primeros dos grados de la educación primaria (Spanarelli et al., 2007; Zamero, 2010). Consiste en acercar al niño al lenguaje escrito y mostrarle su importancia (Clemente y Rodríguez, 2014) para que se apropie de sus elementos y los utilice en distintos contextos sociales y culturales.

Al hablar de alfabetización inicial, Cassany *et al* (1994) plantean dos maneras de entender este concepto: (a) basado en el aprendizaje del código y (b) en la construcción del sentido. Por tanto, se consideran ambas maneras de entender el concepto, ya que esto depende de la forma de trabajo que el profesor aplica en el aula, de sus concepciones, conocimientos, creencias o decisiones que toma en clase.



Metodología

La investigación es de corte cualitativo con enfoque interpretativo desde la fenomenología (Álvarez-Gayou, 2003; Izcara, 2014). Se describen de manera general las características de los maestros participantes y sus contextos, así como el proceso de recolección de información y de análisis.

El estudio se realizó con dos profesores de educación primaria de dos sistemas diferentes (general y comunitario) que atienden los grados de primero y segundo, de contexto rural multigrado, en la región de las Grandes Montañas de la zona centro del estado de Veracruz (México). Para identificar a cada maestro, nos referiremos como el docente al de escuela general y la de escuela comunitaria como la LEC (Líder para la Educación Comunitaria, tal como les llaman en el Consejo Nacional de Fomento Educativo [CONAFE]).

Tabla 1.
Características de los participantes.

PARTICIPANTE	DOCENTE (SEV)	LEC (CONAFE)
Edad	28	19
Sexo	Hombre	Mujer
Escolaridad	Licenciatura	Bachillerato
Antigüedad	Cinco años	Un año
Grados que atiende	1°, 2° y 3°	1° y 2°

Fuente: Elaboración propia.

La selección de los maestros fue por conveniencia (Izcara, 2014). En un caso, el consentimiento lo dio el docente, así como las facilidades de ingreso a su aula y a ser entrevistado por las tardes, es decir, en *contraturno* para evitar distracciones en su jornada laboral. En el segundo (LEC), la Delegación Estatal del CONAFE asignó la institución y, a partir de ello, el investigador seleccionó a la maestra que atendía el primer ciclo.

Las características de los profesores fueron las siguientes: el docente, de 28 años de edad, es licenciado en Pedagogía y cursó el diplomado en Competencias Docentes de Primaria. Es su sexto año de servicio, pero el primero con plaza propia. Ha trabajado principalmente con los grados de primero y segundo. La escuela donde está adscrito es de organización bidocente (dos profesores). El grupo que atiende está conformado por



14 alumnos: tres en primero, cinco en segundo y seis en tercero. Los de primero trabajan en una mesa pequeña en la esquina derecha del pizarrón. Todos asistieron a preescolar, por lo menos un año. Los de segundo se ubican en una fila horizontal frente al pizarrón y los de tercero detrás de ellos, ambos grados en sillas individuales.

La segunda es la LEC, tiene 19 años de edad, cuenta con estudios de bachillerato y es su segundo año en CONAFE. Labora en una escuela de organización *tridocente* (tres profesores). También reciben la visita del Apoyo Pedagógico Itinerante (API), en las dos primeras semanas de cada mes, para atender a niños con problemas de aprendizaje de tercero y cuarto grados. El grupo de la LEC está conformado por seis alumnos de primero y seis de segundo. De estos últimos, hay dos con extra edad: uno de ocho años y otro de nueve. Sin embargo, al final del periodo de visitas, el Capacitador Tutor (CT) reorganizó los grupos y la LEC tenía niños de los seis grados.

Un segundo momento metodológico fue la recolección de información, que tuvo lugar durante seis meses, de septiembre de 2018 a enero de 2019. El proceso se organizó en tres fases que llamamos *pre-activa*, *interactiva* y *post-activa*, según las etapas de reflexión del profesor (Jackson, 1968; Pylypiw, 1974, citado en Wittrock, 1990).

Tabla 2.
Proceso de recolección de información.

FASE	ESTRATEGIA	CORPUS TOTAL	PERIODO
Pre-activa	Entrevista de identificación	<ul style="list-style-type: none"> • 1 al docente • 1 a la LEC 	Primera semana de septiembre y de octubre de 2018.
Interactiva	Observaciones de clases	<ul style="list-style-type: none"> • 13 al docente • 14 a la LEC 	Septiembre a noviembre de 2018.
Post-activa	Entrevista de explicitación	<ul style="list-style-type: none"> • 5 al docente • 5 a la LEC 	Octubre de 2018 a enero de 2019.

Fuente: Elaboración propia.

En la *fase pre-activa*, se realizó una entrevista (Álvarez-Gayou, 2003) a cada profesor para indagar lo que saben acerca del aprendizaje y la enseñanza inicial de la lengua escrita. Se efectuó de manera verbal y se grabó en audio. La duración fue variable. Con el docente, se trató de



una sesión de 90 minutos. En la escuela comunitaria, se organizó en dos sesiones de una hora porque los LEC dijeron que los tres atenderían al grupo de primer ciclo en forma rotativa. Por ello, se decidió aplicar una entrevista grupal para cuidar que no comentaran entre ellos las preguntas planteadas.

La *fase interactiva* consistió en una serie de observaciones (Álvarez-Gayou, 2003) con la finalidad de conocer lo que hace el maestro en clase, identificar lo que realiza con más frecuencia y como insumos para entrevistar a cada profesor. Con base en Ferreiro (2012), Kaufman et al. (2007) y Nemirovsky (2004), la observación se dirigió a lo siguiente: (a) organización de los alumnos para las actividades, (b) tipo de actividades que propone el maestro, (c) organización de la clase, (d) interacciones docente-alumno. Se desarrolló el papel de *observador participante* (Álvarez-Gayou, 2003). Se permaneció dentro del aula y se registraron las actividades que realizaron los profesores, relacionadas con la alfabetización inicial. Se grabó en audio y se tomaron notas de campo. Por la tarde del mismo día de la observación, se hacía una reconstrucción por escrito de lo observado, con apoyo de los registros.

El periodo de observaciones fue distinto con cada profesor, de acuerdo con las facilidades que otorgaron las autoridades educativas de cada sistema. Con el docente, se inició en septiembre y, con la LEC, en octubre de 2018. Las visitas se hicieron de manera alternada: una semana en la escuela estatal y otra en la escuela comunitaria. En total, se registraron 13 clases del docente y 14 de la LEC, con una duración de 60 a 150 minutos, que corresponden a la primera parte de la jornada escolar, específicamente a las actividades de alfabetización inicial.

En la fase *post-activa*, se llevaron a cabo *entrevistas de explicitación* (Martínez, 1997) para que el profesor explicara por qué había realizado las prácticas observadas con más frecuencia, por lo que previamente se elaboró un guion. Sin embargo, los maestros dieron respuestas sintéticas: “para que aprendan a leer”, “para que conozcan las letras”. Como las decisiones tienen motivos racionales, encaminadas a un objetivo final (Laclau, 1993), las preguntas se realizaron en torno a las razones y finalidades de las acciones observadas. Para ello, nos apoyamos de la técnica de *estimulación del recuerdo* (Monroy et al., 2009; Wittrock, 1990) o *memoria de experiencia y objetivaciones* (Edelstein, 2011). Se solicitaba al maestro que recordara algún episodio de la clase, se le pedía que contara en qué consistió y se le preguntaba por qué y para qué las había realizado.



Las entrevistas se aplicaron de octubre de 2018 a enero de 2019. En total, fueron cinco a cada maestro, con una duración promedio de una hora cada una. Se realizaron de manera verbal, por la tarde, en el aula de los profesores, de acuerdo con su tiempo disponible. Todas se grabaron en audio. Después, se transcribieron de la manera más fiel posible, “con las palabras expresadas por el entrevistado, pausas y errores gramaticales contenidos en el discurso” (Izcara, 2014, p. 155). Para ello, se usó la siguiente simbología: [corchetes] intervención del entrevistador, (,) pausa corta, (...) pausa larga, (xxx-) palabra o frase incompleta, (paréntesis) aclaraciones de lo ocurrido. Para identificar cada fragmento, se asignó el código “DOC/E_I/#” o “LEC/E_I/#”, para referirse a la entrevista del docente (DOC) o de la LEC (LEC), el número de entrevista (E_I, E II...) y la página (#) de la transcripción que corresponde.

Con el programa Atlas.ti, se revisaron y marcaron los fragmentos en los cuales el profesor describe alguna actividad o explica por qué la realizó. Posteriormente, de acuerdo con Bertely (2000), se procesó en una tabla de cuatro columnas. En la primera, se presentó el fragmento seleccionado; en la segunda, se anotó la actividad que desarrolló el maestro; en la tercera, se construyeron las categorías, según las finalidades o motivos que sustentan las decisiones por las que el profesor efectuó dichas prácticas; y en la última, se interpretó el fragmento presentado. Así, se confronta lo que el profesor dijo (por qué y para qué lo hizo) con lo que se observó en clase (qué hizo).

A partir de lo anterior, se hizo un análisis de dos niveles (Dietz, 2017): en el primero, *vertical* o *intratextual*, se generaron algunas categorías por cada maestro sobre las finalidades que atribuyen a las prácticas desarrolladas en el aula; en el segundo, *horizontal* o *intertextual*, se trató de encontrar similitudes y diferencias de ambos, temáticas de mayor relevancia que logran explicar por qué ejecutaron esas acciones observadas. De esta manera, los temas se organizaron en dos dimensiones: una relacionada con la enseñanza de la lengua escrita y la otra sobre la organización de la clase.

Resultados

Los resultados se presentan en dos partes. La primera trata de las decisiones que los profesores tomaron en la enseñanza de la lengua escrita y la segunda es sobre la organización de las clases.

Sobre la enseñanza de la lengua escrita, se describen los motivos de las decisiones que tomaron los profesores para enseñar la lengua escrita en los primeros grados de la educación primaria.



Enseñar de lo simple a lo complejo

La LEC y el docente señalan que la enseñanza ha de llevarse a cabo de lo simple a lo complejo, esto para facilitar el aprendizaje en los alumnos, desde el punto de vista de los maestros:

(Se trata de) comenzar de lo... de lo fácil a lo complejo [...] Y de utilizar en este caso, las palabras, las sílabas, palabras, ¡la letra!, perdón, con sílaba, y de la sílaba, pasar a la palabra, y de la palabra pasar al- (silencio) [¿Al enunciado?] Al enunciado y del enunciado terminando en un texto [...] con las letras que van conociendo. (DOC/E_III/31)

El docente señala que se basa en el *método Minjares*, que consiste en una estimulación visual-auditiva constante acerca del lenguaje escrito, es decir, en la identificación de los grafemas y fonemas, y su relación (Sotomayor, 2011). Él menciona que lo conoció en una clase del diplomado que cursó hace tiempo. Lo utiliza porque, según él, atiende al proceso de aprendizaje de los alumnos.

Los profesores conciben que el aprendizaje sigue un proceso lineal y sintético (Braslavsky, 1962), donde lo simple son las grafías y lo complejo es la escritura de enunciados. Aunque la SEP (2017) y el CONAFE (2016) no proponen un método específico de enseñanza, ellos deciden llevarlo así para facilitar el aprendizaje en sus alumnos. Además, la formación continua ayudó al docente a decidir por este método y la figura de autoridad educativa del Capacitador Tutor (CT) es la que orienta a la LEC a tomar ciertas decisiones. Por tanto, los maestros deciden con base en sus concepciones, la formación continua y las indicaciones de sus autoridades educativas inmediatas.

Enseñar el código de escritura

De acuerdo con Rodríguez y Clemente (2013), enseñar el código de escritura consiste en proponer actividades para que los alumnos aprendan de manera explícita el sistema alfabético. Para ello, los profesores deciden que los niños reconozcan las grafías. En clase, la LEC escribía una palabra y mencionaba el nombre de cada letra. Después, les pedía que repitieran con ella.

Si no identifican las letras... nosotros no podemos pasar a la siguiente etapa... que serían sílabas, porque, pues, no, nos.... no nos sirve de mucho, que, no [...] Y no nos van a saber... Yo les decía "a ver, vamos a juntar la /bé/ (B) y la /á/ (A)...", pero no saben ni cuál es la /bé/ (B), entonces, no nos sirve de mucho que reconozcan el sonido, pero si no saben las letras. (LEC/E_II/33)



Según Sánchez y Alonso-Cortés (2012), conocer las letras es uno de los conocimientos previos en el aprendizaje inicial de la lengua escrita. Por ello, los profesores enseñan las letras para que los niños adquieran la escritura convencional; sin embargo, señalan que se requiere un orden.

Yo creo que hay que llevar el orden... y este, darles, pues, el seguimiento de las letras, y pues, primero vocales [Umjú] Y ya después el alfabeto. (LEC/E_II/24)

Los profesores coinciden en que la enseñanza del sistema de escritura ha de comenzar con las vocales. Señalan que esto es más fácil para los alumnos porque son menos (cinco) en comparación con las consonantes, y se utilizan en todas las palabras.

Yo considero que es, es lo que más se utiliza, ¡para todo!, pues, son las vocales, y ahí empezamos, ¿no?... con las vocales, pues son las... las cinco, son más... aparte de que son las más poquitas, son las que más utilizamos... y pues, si les metes todas las demás, se confunden los niños. (LEC/E_V/24).

Al continuar con las consonantes, el docente decide que se ha de iniciar con M, P, S, L, T. Según él, éstas son fáciles y las dos primeras se relacionan con los padres del alumno: la M con *mamá* y la P con *papá*. Así, los niños comienzan a escribir sílabas y palabras con la letra que se enseña. Posteriormente, se pasa a la relación de las demás consonantes conforme el profesor las presenta al grupo.

Para los maestros, un enunciado es una unidad compleja para ser comprendida por el niño; en cambio, una palabra en sus componentes es más fácil. Por ello, comienzan por el reconocimiento de las grafías, para después pasar a una relación de consonantes y vocales. Se identifica que existe el supuesto de que el alumno no podrá leer o escribir si no conoce sus elementos. De esta manera, enseñan primero las letras para que el niño tenga el repertorio a utilizar disponible cuando las necesite.

Según los profesores, la *fonetización* sería posterior a la enseñanza de las grafías. Los maestros consideran necesario particularizar con cada letra y, así, sea posible relacionar una consonante con una vocal y producir una sílaba. El docente decide que los niños nombren la consonante, la vocal y la sílaba que se forma en cada palabra que escriben.

A ver, la /éme/ con la /é/, /mé/, la /éme/ con la /ó/, /mó/" [...] para que identifiquen y el sonido que tiene cada vocal [...] Que hagan el sonido... que hagan la /éme/ con la /ú/... la /éme/ con la /ó/, y ya saben



que la /éme/ suena /mm/... [Ah] Entonces, la /mm/ con la /ú/, suena como /mú/. (DOC/E_III/25).

Los profesores deciden repasar las sílabas a diario, con la intención de crear conciencia fonética; es decir, que los alumnos desarrollen la capacidad de manipular explícitamente los fonemas de la lengua, sean conscientes de su existencia y comprendan que las palabras se componen de unidades más pequeñas (Clemente y Rodríguez, 2014). Así, tienen la firme creencia de que los niños aprenden a leer y escribir de manera convencional con más facilidad.

Desarrollar habilidades para la escritura

De acuerdo con Rodríguez y Clemente (2013), los maestros deciden realizar actividades para que los niños desarrollen algunas habilidades que ayudarán a adquirir el principio alfabético. La LEC considera que los alumnos han de aprender a *observar* y *escuchar*.

Tener la capacidad de escuchar... para que, a la hora de escuchar y observar, el, el sonido, observar la forma de las letras, pues, que el niño vaya captando. (LEC/E_II/27).

Cassany *et al.* (1994) mencionan que, en el proceso de alfabetización, también son requisitos previos la capacidad de discriminar sonidos, formas e imágenes parecidas, así como el dominio del tiempo y del espacio. Por ello, para la LEC, es necesario desarrollar los sentidos de la vista y el oído, pues así podrán ver la forma de las grafías e identificar los fonemas.

La coordinación motriz también juega un papel importante para estos maestros. Existe la idea de que escribir consiste en ejecutar el movimiento controlado de la mano para marcar grafías en un papel, por lo que es necesario que el alumno aprenda a hacer dichos movimientos.

No podemos escribir, si el niño no nos puede hacer los trazos, entonces, hay que, el niño ya tiene que tener la habilidad de, al menos, realizar círculos, bolitas, palitos y eso... para que, pues, el niño, al momento de ir escribiendo, pues tenga, la... movilidad de la mano. (LEC/E_I/28).

El docente decide que los niños aprendan a tomar el lápiz *de forma correcta* para que no tengan dificultades al escribir y su escritura sea legible. Con dicha intención, muestra al alumno cómo lo hará o le coloca el lápiz entre los dedos. También, promueve que los menores elaboren



collares con pasta de sémola de trigo en forma de codos pequeños (“codito”), pues los alumnos los insertarán uno a uno en un hilo usando los dedos índice y pulgar en forma de “pinza”, movimiento que ayuda a que tomen el lápiz y escriban sin problema.

Además, para apoyar al niño a que escriba con legibilidad y rapidez, el docente decide que copien textos. Considera que escribir con frecuencia ayuda a que los alumnos lo hagan cada vez más rápido. De acuerdo con Rodríguez y Clemente (2013), las decisiones mencionadas sobre el desarrollo de habilidades se orientan a aspectos más mecánicos que constructivos en la escritura; sin embargo, los profesores promueven diversas actividades para apoyar a sus alumnos a que escriban con legibilidad, mayor precisión y que tengan mejores trazos.

Funciones del lenguaje escrito

De acuerdo con Rodríguez y Clemente (2013), las tareas del profesor orientadas a las funciones del lenguaje escrito se refieren a las actividades que realiza para que los alumnos encuentren sentido al aprendizaje y aprecien las utilidades, ventajas y satisfacciones de la lengua escrita. Una de las que realiza la LEC es el pase de lista. Ésta es una propuesta señalada en el manual (CONAFE, 2018). La maestra decide promoverla porque considera que apoya al alumno a que reconozca su nombre, identifique las grafías que lo componen y lo represente de forma gráfica. Para ella, es la manera básica de identificarse y acercarse a la escritura con sentido.

Otra actividad que lleva a cabo la LEC es escribir la fecha en el pizarrón, al inicio de la jornada escolar. Aunque no hay una indicación oficial, ella lo realiza para que sus alumnos desarrollen la ubicación temporal: identifiquen cómo se mide el tiempo, que el nombre del día se puede escribir, así como el mes y el año, además de que ayuda al niño a reconocer las grafías.

La escritura de la fecha [...] nos sirve para que los niños se ubiquen en qué día andan y los días de la semana... eh, la fecha, normalmente, bueno, con los niños que no saben escribir... pues, la escribimos juntos [...] Pues... a nosotros no nos dieron la indicación, pero, pues es para que no anden tan perdidos, porque hay veces que no sabemos cuándo hicimos la actividad, entonces, por la fecha, pues, nos vamos guiando... eh, igual, este, ellos llevan como un orden... y practican la escritura... la forma de las letras. (LEC/E_II/03).



En cuanto al docente, en la clase sobre la basura, los alumnos elaboraron carteles para invitar a la comunidad a realizar la clasificación de los desechos, analizaron los elementos y finalidad del cartel; por equipos, expusieron el tema. De esta manera, desarrollaron su expresión oral y trataron la temática no sólo como un aprendizaje escolar, sino también social.

Se observa que los profesores promueven la *literacidad* en el aula, en cierto sentido. Ésta es entendida como el espacio de interacción del sujeto con diferentes prácticas de lectura y escritura con fines comunicativos y sociales (Barton y Hamilton, 2004), elemento que ayuda a que los alumnos les asignen una función social, conozcan sus usos, se apropien de los elementos del sistema de escritura, entre otros factores.

El contexto de la escritura

El contexto es “la situación social del uso, los eventos comunicativos en los cuales se lee, se escribe y se habla alrededor (o acerca de) materiales escritos” (Kalman, 2002, p. 25). Se refiere al espacio social y no a la estructura sintáctica; que lo escrito tenga sentido y no sea algo ajeno a los alumnos. Para ello, los profesores deciden que se ha de escribir *de lo cercano a lo lejano*, es decir, iniciar con objetos o situaciones conocidas por los niños, propios de su entorno familiar y escolar.

Tenemos que empezar por cosas que ellos conozcan, que ellos relacionen lo conocido, para que no se... con lo que van a aprender, para que no se les dificulte tanto, porque pues, si nosotros empezamos a enseñarle con cosas que no tienen... que no lo ve, que no lo conoce, pues no van a saber ni de dónde tomar sus bases. (LEC/E_II/12).

La LEC supone que los niños han de iniciar a escribir sobre cosas que conocen. Si escriben acerca de objetos desconocidos, no le atribuirán ningún significado y será difícil el proceso. Por ello, decide ocupar cosas que hay en el aula, en la escuela, en sus casas; los nombres de personas que están en contacto con el alumno: primero, de sus compañeros y, después, del entorno familiar. Por su parte, el docente decide que los niños escriban sobre situaciones que viven o que involucren a personas que conocen. Para ello, pregunta qué hicieron por la tarde del día anterior y lo escribe. Como resultado, los enunciados tienen relación con alguna experiencia suya y no son situaciones ficticias. Así, reconocerán que se puede comunicar un hecho por medio de la escritura.

Los profesores deciden utilizar dibujos para apoyar el aprendizaje de la lengua escrita. El docente dibuja en el pizarrón y los niños escriben



algo sobre ello. Esto lo realiza a partir del mes de noviembre porque considera que ya conocen la mayoría de las letras. Así, ayuda a que los niños expresen ideas que construyen al observar una imagen y a que recuerden lo que escribieron. En cambio, la LEC escribe acerca de algo y después pide que lo relacionen con alguna imagen, o bien, que los niños dibujen. Es decir, el dibujo representa lo que escribieron. Ella decide realizar la actividad de esta manera porque así los alumnos identifican las letras que integran cada palabra y evita que surja confusión en ellos. De esta manera, el estudiante reconocerá la escritura como un sistema de representación.

Sobre la organización de la enseñanza, como segunda dimensión, se presentan las categorías sobre las razones de las decisiones que tomaron los profesores acerca de la organización de la enseñanza de la lengua escrita.

Atender el desarrollo y necesidades de los alumnos

Los profesores deciden que la enseñanza se relacione con el desarrollo y las necesidades de los alumnos. Para la LEC, no es posible tratar algunos temas si el niño no conoce lo básico, tampoco puede pedirle que escriba algunas palabras si no sabe escribir de forma convencional o no conoce las letras, por lo que se orienta a atender las dificultades o elementos que todavía desconocen sobre el sistema de escritura.

Dependiendo de las necesidades que tenga el niño [...] si venimos y el grupo... por así decir... ya sabe juntar sílabas, pues lo siguiente que será, pues, será, pues digo, formar sílabas, lo siguiente vamos a empezar a juntar las sílabas y ya luego las palabras y así nos vamos a ir. (LEC/E_II/34).

La LEC decide que la enseñanza vaya en función del desarrollo mental del alumno. Se intuye que se refiere a las etapas en la evolución de la adquisición del principio alfabético (Ferreiro y Teberosky, 1979) porque promueve actividades acordes con el periodo evolutivo en que se encuentra el niño. En cambio, las que lleva a cabo el docente son de distinta complejidad, según el grado escolar al que van dirigidas. Los de primero realizan actividades más breves y sencillas que los de tercero, desde su punto de vista.

El docente decide atender los *estilos de aprendizaje* de sus alumnos (Bandler y Grinder, 1980). Considera que el *estilo visual* se atiende cuando utiliza dibujos al escribir algo en el pizarrón. Para el *estilo auditivo*,



es cuando repiten en coro las vocales, las sílabas. Para los de aprendizaje *kinestésico*, propone actividades de recortar y pegar letras, y escribir.

Para reconocer las necesidades de los alumnos, la LEC decide mostrar el alfabeto al niño. Señala las letras que ha enseñado y pregunta, si éste responde de manera correcta, da por hecho que sí lo aprendió. En caso contrario, es señal de que no tiene el conocimiento, por lo que reforzará dicho aprendizaje. Esto lo realiza por medio de algún juego, actividad escrita, de recortar y pegar, entre otras acciones. Otra forma de evaluar es cuando el maestro dicta algunas palabras a los niños con las letras que se han enseñado. A partir de ello, revisa lo que el alumno escribió, las grafías utilizadas y cómo las trazó.

Si el niño puede hacer la /jé/ (G), pues ya vemos que sí aprendió, luego pues una /á/ (A), y si no pues hay que dejarlos que ellos lo escriban como ellos crean para ver... qué tanto les falta... tal vez, vamos a necesitar una /jé/ (G), pero te escribió la /jóta/... y todas las demás bien [Umjú] Pues ya nada más vemos que la dificultad está en identificar... o de, y diferenciar la /jé/ (G) y la /jóta/ (J). (LEC/E_II/32).

La LEC centra la atención en las grafías que utilizan los niños. Si los alumnos escriben de acuerdo con sus hipótesis de escritura, analiza las letras que emplean. Para ella, esto es señal de que son las únicas grafías que conocen, por tanto, es necesario enseñar las que aún desconocen.

En cuanto al orden de las letras que se enseñan, el docente decide no modificar la secuencia del método Minjares. Inicia con las vocales y después las consonantes, de las más *fáciles* a las más *difíciles*, según como se presentan en el libro. En cambio, para la LEC, no hay una secuencia determinada para enseñarlas.

Pues era... las letras que ellos más confundían [...] las que más se les dificultaba, entonces, pues eran, las que íbamos tomando [...] en base a eso, pues, nosotros vamos poniendo más actividades conforme... a la letra que, pues, se le dificulte. (LEC/E_V/01).

Según la LEC, el orden de las letras depende de las necesidades de los alumnos: si al niño se le dificulta escribir una letra, la confunde o está ausente en sus escritos, es señal de que la desconoce, que no la ha aprendido. De acuerdo con Dolz et al. (2011), el error es un indicador del proceso de aprendizaje, que informa al profesor sobre las capacidades presentes en el escritor aprendiz y de su grado de dominio. De esta manera, los profesores dan un valor didáctico a los errores y dificultades de los estudiantes para guiar la enseñanza. Es por ello que cada alumno trabaja con letras diferentes, según lo que necesite conocer.



El tiempo para la enseñanza

Para los profesores, es necesario organizar el tiempo de la enseñanza con base en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Para el docente, el trabajo fundamental se da de septiembre a diciembre. En las primeras dos semanas, enseña las vocales, después, las consonantes, de una o dos por semana, según la cantidad de actividades y/o páginas que contiene el libro. Por cada grafía, propone planas de letras y sílabas, los alumnos copian textos cortos del libro, remarcan las letras y sílabas punteadas. Para el mes de diciembre, él espera haber enseñado todo el alfabeto. Para ese mes o en enero, comienza con el dictado, pues los niños ya conocen todas las grafías.

La actividad está programada para una semana (por cada letra) [...] O para tres días mínimo... porque no nada más marca una actividad, marca... este, lo que es la reproducción de texto, eh, este, hacer las planas, viene un pequeño dictado [...] dependiendo del tamaño de la actividad. (DOC/E_III/23-24).

En el caso de la LEC, ella considera necesario que los niños aprendan primero el alfabeto, pues de no hacerlo, no es posible pasar a las demás actividades. Por ello, en los meses de septiembre a diciembre, enseña el alfabeto y, en enero, inicia con las sílabas. Así, espera que al final del ciclo escolar, sus alumnos escriban de forma convencional.

Los maestros coinciden en destinar la mayor parte del tiempo al proceso de adquisición del principio alfabético. Aunque el plan de estudio de primaria general (SEP, 2017) establece seis horas lectivas para la asignatura de Español y el Manual del CONAFE (2018) no lo señala, el docente desarrolla estas actividades todos los días de 8:00 a 10:30 horas y la LEC de 9:00 a 12:00 horas. Así, la segunda parte de la jornada escolar se destina a las asignaturas o las unidades de aprendizaje. Si bien existen disposiciones oficiales sobre el tiempo (en el caso de la SEP), ellos toman sus propias decisiones para organizar la jornada escolar.

La atención del grupo multigrado

Dado que los profesores trabajan con un grupo multigrado, se identifica que orientan la enseñanza por *tema común*. Éste consiste en una clase sobre un tema para todos los grados que se atienden (SEP, 2005). De esta manera, se busca que el maestro planifique una clase para todo el grupo y trate temas de diferentes grados al mismo tiempo.



Se observó que la mayor parte del trabajo del docente es diferenciado; sin embargo, en ocasiones, se apoyó del tema común. Por ejemplo, en la clase de las rimas, señala que con los de segundo grado abordó la temática de las canciones, con tercero la identificación de la rima y en primero las terminaciones de las palabras. En otro momento, trabajó la clasificación de animales: los de primero lo hicieron por tamaño, los de segundo por el tipo de alimentación y los de tercero por su forma de nacer. El docente menciona que tomar como base el tema común tiene dos finalidades: por un lado, todos trabajan un mismo contenido, lo que le facilita el trabajo; por otro, lo lleva con más frecuencia con los de segundo y tercero para poder dedicar más tiempo a los de primero, quienes requieren más de su apoyo.

La LEC, por su parte, siempre trabaja el tema común. Lo que ella señala es la *transversalidad*, es decir, que una actividad trate sobre dos o más temas. Considera que esto es un apoyo para ella porque planifica y trabaja las actividades para todo el grupo, principalmente, porque las unidades de aprendizaje no se organizan por grado escolar, sino que son secuencias de actividades propuestas para toda la educación básica comunitaria (preescolar, primaria y secundaria) (CONAFE, 2016). También, decide que los alumnos trabajen entre pares, esto es para que exista mayor interacción entre ellos. Así, los que se encuentran en un nivel mayor de conocimiento pueden apoyar a sus compañeros, pues al estar en una misma mesa, observan y se dan cuenta cuando algún niño presenta ciertas dificultades.

Pues se ayudan entre ellos... o se van guiando de su compañero, de cómo lo hace [...] Y... los... lo va ayudando, le explica... cómo es que se hace y, pues, ya el niño, de cierta manera, tal vez, no le entendió al maestro, pero a su compañero sí le entiende [Umjú] Y pues, ya le está ayudando. (LEC/E_II/09).

Estos espacios favorecen a la LEC, ya que los alumnos fungen como mediadores para dar a conocer lo que ella quiso expresar. Los niños entran en una *zona de comprensión* (Balslev et al. 2010) por el lenguaje utilizado entre pares. Si el niño no comprende las palabras de ella, podrá lograrlo con las de un compañero. Esto no se daría si cada uno ocupara un lugar individual y estuvieran separados uno del otro.

En cuanto a la distribución de los alumnos en el aula, aunque no hay una propuesta oficial para ello, los profesores toman ciertas decisiones. El docente lo hace de acuerdo con el grado que cursan: los de primero trabajan en una mesa del lado derecho del pizarrón; los de segundo y tercero en sillas individuales. En cambio, la LEC considera diversos



criterios. Uno es por el comportamiento: ubica a un alumno *tranquilo* y otro *desordenado*, esto es para evitar desorden en el salón. Otro factor es el grado o edad de los niños: coloca juntos a uno de primero y otro de segundo para que, en las actividades de escritura, puedan apoyarse. Así, los de primero observen cómo escriben los de segundo y éstos puedan explicar o mostrar cómo lo hacen.

En las últimas semanas de noviembre, la LEC decidió distribuirlos de acuerdo con el nivel de adquisición de la lengua escrita. En una mesa, ubicó a los que ya comienzan a leer y escribir de manera convencional; en otra, a los que *silabeán* (los que están en proceso de relación fonema-grafema); en la tercera, a los que aún no reconocen las grafías. De esta forma, propone actividades diferentes para cada mesa, según el nivel conceptual de la escritura.

El docente buscaba la manera de brindar más atención a los alumnos de primer grado con la finalidad de que adquieran el principio alfabético. No obstante, al tener los tres grados en el mismo salón y con actividades diferentes, esto se complicaba. Por ello, solicita que copien algún texto del libro, pues “escribir mantiene ‘ocupados’ a los niños, es signo de que trabajan y hay control de grupo” (Gerardo-Morales, 2018, p. 40). Es así que mantiene ocupados a estos niños para destinar tiempo y centrar la atención en los primeros.

Discusión

Después de analizar las razones de las decisiones de los dos profesores en relación con sus prácticas docentes de alfabetización inicial, podemos señalar que ambos conciben que el proceso de enseñanza de la lengua escrita es lineal, cuyo reto es enseñar los principios básicos del sistema alfabético de escritura (Pellicer y Vernon, 2003). Dicha coincidencia se da a pesar de que cada uno tiene una formación académica distinta.

Los profesores llevan a cabo prácticas docentes de *perfil instruccional* (Clemente *et al.*, 2010), esto es porque destinan un tiempo específico para realizar actividades instructivas de lectura y escritura, enseñan las grafías, entre otras acciones. Por otra parte, la dimensión que más se trabaja es el *aprendizaje del código y grafomotricidad* (Rodríguez y Clemente, 2013), ya que hay una enseñanza explícita de los elementos del sistema de escritura (grafías y fonemas) y se busca que los alumnos tengan ciertas habilidades para que puedan escribir.



Se identifica que el docente tiene más autonomía para decidir que la LEC: él lo hace de manera individual y nadie cuestiona lo que realiza; en cambio, aunque ella decide las actividades, éstas son rebatidas por parte del CT y los asistentes regionales. Si ellos consideran que no son las correctas, solicitan que las cambie, o bien, indican la forma de trabajo que implicará.

El docente realiza las actividades de la misma manera cada semana con todas las letras: copiar, repetir, transcribir. Su formación profesional lo lleva a ello, pues cuenta con conocimientos sobre el tema y la secuencia del método de enseñanza. Además, son prácticas que ha realizado en otras escuelas y le han sido funcionales, desde su punto de vista. En cambio, la LEC muestra variedad de prácticas porque el CT señala lo que ha de realizar, lo que provoca cierta inseguridad que la lleva a realizar y experimentar distintas actividades. Debido a que son sus primeras experiencias docentes, está “ensayando o intentando entender, junto con sus alumnos, lo que deben hacer” (Rockwell, 2006, p. 50).

En cuanto a las decisiones, se reconoce que éstas no siempre son conscientes (Chun, 2014; Laclau, 1993; Navarrete, 2018), ya que los profesores prevén actividades y, en el momento, pueden optar por otras que no estaban planeadas. Así, el aula representa ese suelo de indecidibilidad para el maestro (Laclau, 1993). También podemos señalar que las decisiones no son irracionales. Aunque los docentes llevan a cabo un proceso diferente de la propuesta oficial, lo que deciden tiene un motivo racional, una meta a la cual se dirigen: enseñar el sistema de escritura y que los niños adquieran el principio alfabético.

De acuerdo con Laclau (1993), las decisiones presuponen un acto de poder. Los profesores deciden cómo se llevará el proceso de alfabetización inicial en el aula, qué actividades desarrollarán, qué materiales utilizarán, el ritmo al que trabajarán y el tiempo que destinarán. Sin embargo, no realizan todo lo que deciden hacer, es decir, no hay una posibilidad única de llevar a cabo la clase. En sus pensamientos hubo varias opciones, pero no las efectuaron.

Es posible subrayar que la toma de decisiones es un proceso complejo que involucra aspectos cognitivos, políticos, sociales, emocionales, los cuales no son posibles de observar. Las opciones que analiza no se presentan como objetos físicos, sino como constructos, por ello, para acceder al proceso fue preciso que el profesor las externara por medio del discurso.



En cuanto a las prácticas docentes, podemos mencionar que son el resultado de una toma de decisiones y están guiadas por intenciones, conocimientos y creencias de los profesores. Lo que deriva de la reflexión es la acción que realiza el maestro, la cual se puede observar. Por tanto, las prácticas son el resultado de un proceso reflexivo; en sí, son las decisiones que el profesor tomó y que son guiadas por los conocimientos que ha construido a lo largo de su vida.

Conclusiones

En la presente investigación, se reconoce que los maestros siempre reflexionan sobre lo que hacen o piensan hacer, lo que realizan no es el resultado de un proceso totalmente inconsciente. Hay finalidades que seguir, objetivos que alcanzar, por tanto, siempre buscan alternativas para aplicar. Cuando se presenta una situación, ellos responden con acciones, por ello, aunque no las dan a conocer, sólo son autorreflexiones.

Al describir las acciones en el aula, únicamente se conocen las acciones que el profesor ejecuta y cómo lo hace, pero no por qué. Entonces, al explorar las decisiones, es posible comprender sus prácticas docentes. De tal forma, se evitaría generar juicios sobre lo que hacen, al señalar si su actuar corresponde o no con la propuesta oficial o si es correcto lo que realizan. Hacer evidente dicha situación puede apoyar a transformar sus prácticas, pues las propuestas que se les planteen no serían ajenas o contradictorias frente a sus puntos de vista.

Algunas limitaciones identificadas en esta investigación son las siguientes: podría afinarse la entrevista para que se centre en las siguientes preguntas: ¿qué hizo?, ¿cómo?, ¿por qué?, ¿para qué? Este cuestionamiento podría dirigirse a las diferentes acciones observadas en el aula. Otra posibilidad es entrevistar al profesor sobre diferentes acciones de una clase en particular y no de prácticas frecuentes, así, se podría profundizar en *microdecisiones*.

Para analizar las decisiones, también puede considerarse la opción de que, mientras se desarrolla la clase, se solicite al profesor que comente por qué aplica ciertas acciones. Así, el maestro podría dar una explicación más situada sobre algún elemento que acaba de utilizar. Aunque, para esto, se necesita de mayor colaboración del profesor para que, en el transcurso de la clase, brinde información sobre las dinámicas que implementa en ese momento.



En síntesis, este estudio permitió conocer las razones de las decisiones de los profesores al llevar a cabo el proceso de alfabetización inicial, de manera que se pueden comprender de forma general las prácticas que desarrollan los maestros en el aula y no sólo juzgar lo que se observa o evaluar sus prácticas. A través de la explicación de las decisiones que toman en la enseñanza, es posible tener un panorama más certero sobre las características de las prácticas docentes que implementan en este proceso de enseñanza.

Además, fue posible comprender las prácticas de los profesores desde un concepto que poco se ha explorado: las decisiones docentes. Esto permitirá tener un panorama más amplio sobre por qué los maestros llevan a cabo ciertas prácticas y no sólo conocer lo que hacen, con miras a apoyarlos. No se trata de hacerles acumular información, sino que, a partir de las razones de sus decisiones, se les puedan brindar elementos que les permitan mejorar sus prácticas docentes en un futuro, transformar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y que así puedan tomar decisiones y no señalarles de manera directa lo que han de hacer. Es decir, se busca que antes de lanzar nuevas propuestas sobre la enseñanza, se conozcan sus prácticas y las razones de sus decisiones, como parte de un proceso complejo en el que se involucran aspectos cognitivos, políticos, sociales y pasionales, entre otros.



Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Balslev, K., Vanhulle S. y Tominska, E. (2010, junio). *Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation*. Ponencia presentada en Colloque International “Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes” Université Lyon 2, Francia.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1980). *La estructura de la magia I. Lenguaje y terapia*. Cuatro vientos.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Kapelusz.
- Cano, A. y Cano, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e investigación*, 37(22), 81-96.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Chun, S. (2014). La decisión imposible en Schmitt y Derrida. *Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 17(1), 135-150.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979, abril). *Three studies of teacher planning*. Ponencia presentada en Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, California.
- Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22(3), 313-328. <http://dx.doi.org/10.1174/113564010804932175>
- Clemente, M. y Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 105-121. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12564>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2016). *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. CONAFE.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2018). *Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la educación básica comunitaria*. CONAFE.
- Contreras, S. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: Estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Revista Formación Universitaria*, 1(3), 3-11.
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En Á. Díaz-Barriga y C. Domínguez (Eds.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). Newton, Educación y Tecnología Educativa.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Université de Genève.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Ferreiro, E. (2012). *Los niños, los libros y la escritura en preescolar. Experiencias para analizar [DVD]*. SEP.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.



- Figueroa, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en Humanidades*, 9(2), 111-136.
- Gerardo-Morales, E. (2018). Las interacciones orales alumno-docente en el aula multigrado a través del relato de leyendas. En B. Rodríguez (Ed.), *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas* (pp. 39-58). Colofón.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. INEE.
- Izcara, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. Fontamara.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. Morata.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 24(3), 11-28.
- Kaufman, A., Wuthenau, C., Marguery, M., Zaidenband, A. y Maidana, J. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. AIQUE.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Nueva Visión.
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Paidós.
- Luckman, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Paidós.
- Marcelo-García, C. (1986). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 4, 31-48.
- Martínez, C. (1997). L'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données. *Expliciter*, 21, 2-7.
- Monroy, M., Contreras, O. y Desatnik, O. (2009). *Psicología Educativa*. FES-Iztacala, UNAM.
- Navarrete, Z. (2018). Herencia epistemológica laclauiana para el estudio de las formaciones profesionales. En R. N. Buenfil y Z. Navarrete (Eds.), *Ernesto Laclau: apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica* (pp. 161-174). Plaza y Valdés.
- Nemirovsky, M. (2004). Escribimos en el aula, según qué aula. En M. Anguita (Ed.), *La composición escrita* (de 3 a 16 años) (pp.61-56). Graó.
- Pellicer, A. y Vernon, S. (2003). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. Somos Maestros.
- Pérez-Gómez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez-Gómez, A. y Gimeno, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la Escuela*, 17, 51-73.
- Rockwell, E. (2006). La organización de la enseñanza. En I. Fuenlabrada y E. Weiss (Eds.), *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado* (pp. 49-72). CONAFE.
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 41-54.
- Sánchez, S. y Alonso-Cortés, M. (2012). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: prácticas docentes y aprendizajes de los alumnos. *Cultura y Educación*, 24(4), 387-400.
- Schmelkes, S. y Águila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. INEE.
- Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Básica. Primaria*. SEP.



- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Sotomayor, V. (2011). *La instrucción diferenciada como propuesta pedagógica de lectoescritura para primero de primaria en un colegio internacional de la Ciudad de México*. [Tesis de maestría, Universidad Panamericana].
- Spanarelli, S., Wojtiuk, M., Colombo, M. y Cáceres, H. (2007). Las prácticas docentes en la alfabetización inicial. *Hologramática*, 3(7), 165-179.
- Tolchinsky, L. y Ríos, I. (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir? *Aula de Innovación Educativa*, 179, 1-7.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. FCE-SEP.
- Van Dijk, T. A. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI.
- Wittrock, M. (Comp.) (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Paidós.
- Zamero, M. (2010). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Ministerios de Educación de la Nación.



El sentido de la educación física a distancia en el contexto por Covid-19

The meaning of distance physical education in the context of Covid-19

Nancy Becerril Mecalco*

Fecha de recepción: 7 de mayo de 2022
Fecha de aceptación: 19 de diciembre de 2022

RESUMEN

Este artículo reporta resultados de un estudio cuyo propósito es conocer y analizar el sentido de las prácticas educativas de ocho docentes de educación física del nivel primaria, en el marco del modelo de educación a distancia generado por la pandemia de covid-19. Para visibilizar sus voces se adopta la metodología cualitativa con perspectiva fenomenológica. Para acceder a los testimonios se emplearon el cuestionario cualitativo, las observaciones de clases virtuales, las notas de campo y la reunión grupal. La conclusión es que el sentido de la comunicación asincrónica-sincrónica es imprescindible para construir el nuevo espacio de intervención educativa. La clave está en escuchar a las familias.

Palabras clave:

Prácticas educativas, educación física a distancia, clase virtual.

ABSTRACT

This article is part of a broader study which obeys the purpose of knowing and analyzing the meaning of the educational practices of physical education teachers at the primary level in the distance education model generated by the covid-19 pandemic, manifested in the subjectivity of 8 primary level educators whose common situation is to share their lived experience located in Mexico City. To make their voices visible, a qualitative methodology with a phenomenological perspective is established. To access the testimonies, the development of a qualitative questionnaire, observations of virtual classes, field notes and the group meeting are channeled, on which they refer to their wealth of knowledge at hand linked to interaction and communication as coordinated of the social matrix. In relation to the results, the sense of asynchronous-synchronous communication is essential to build the new space for educational intervention: listening to families is the key.

Keywords:

Educational practices, distance physical education.

* Escuela Normal Superior de México.

Introducción

Este estudio considera la subjetividad de ocho docentes de educación física cuya situación común es compartir las experiencias vividas de la docencia imbricadas en el acontecimiento inesperado que ha marcado un hito en la historia de la humanidad, la emergencia sanitaria por el virus Sars-Cov-2 que causa la enfermedad covid-19 (OMS, 2020). Las respuestas globales para enfrentar sus efectos dieron como consecuencias una serie de impactos en todos los sistemas sociales (UNESCO, 2021). La enseñanza presencial se transformó en la enseñanza a distancia, está metamorfosis específicamente para los docentes de educación física del nivel primaria de la educación básica generó nuevos modos de atención para organizar su práctica educativa, considerando que la ruta pedagógica requería de algo más que solo trasladar contenidos de planes y programas de estudio a una modalidad poco conocida.

Es aquí donde los docentes describen sus experiencias y reflexiones sobre la puesta en marcha de su práctica educativa en el contexto distante a la institución escolar, permitiendo posibilitar una visión social de la educación física a distancia que brinde sentido a los nuevos saberes adquiridos coadyuvando a posicionarse de acciones y actos que logren incorporarse como objetos de pensamientos en la actitud natural para generar sentido y significado (Schutz, 2015). Al acceder a la estructura dinámica sobre lo que piensan, hacen y sienten en el mundo de la vida cotidiana entramos al enramado de las experiencias vividas provistas de sentido. En esta misma línea de pensamiento, Schutz (2015) menciona que todo hecho, suceso o fenómeno extraído de un marco social “tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él” (p.41) es decir, construyen objetos de pensamiento que tipifican un hecho social, lo que nos permite relacionar la investigación con los participantes, debido a que cada uno construye una red de sentido y significados integrados al mundo de la vida, lo cual posibilita conocer “su acervo de conocimiento a mano” (Schutz, 2015), esto es, lo que interpreta, aprende y estructura el sujeto sobre las experiencias vividas para tipificarlas con el propósito de construir “la realidad del sentido que conforma la matriz de toda acción social” (Schutz, 2015, p.19).

Esta investigación es de corte cualitativo (Taylor y Bogdan, 1986) con perspectiva fenomenológica (Schutz, 2015), este enfoque concede un papel primordial a la subjetividad de los participantes porque se basa en la comprensión de los objetos sociales de pensamiento construidos en el mundo de la vida cotidiana (Schutz, 2012). El modelo permite



describir y explorar el fenómeno para representar una realidad de rápido cambio social vinculado (Flick, 2004) a la educación, como lo son las prácticas educativas en un contexto emergente, comprendiendo nuevos escenarios y dinámicas del proceso con el fin de distinguir, analizar e interpretar el derrotero por el cual se transita para lograr sus propósitos. Es fenomenológico porque se enfoca en la búsqueda del sentido de las experiencias de las personas bajo una actitud natural dentro del contexto del mundo de la vida cotidiana trastocado por la pandemia de covid-19. La incorporación de la tecnología educativa dentro de las escuelas de educación básica ha transformado los métodos pedagógicos de tal manera que se ha abierto un nuevo espacio de intervención, sin embargo esta explicación es insuficiente para comprender la manera en que se han resignificado las prácticas educativas desde la visión de los docentes de educación física.

En 2014 Craig Buschner realiza un análisis reflexivo sobre la educación física a distancia con una herramienta didáctica como lo es un ordenador digital a partir del cuestionamiento ¿Hacer educación física sentado frente a una computadora es educación física? a primera vista lo describe como un oximoron, es decir, una contradicción en el sentido común, lo que conlleva a reflexionar sobre la infraestructura, los programas, las actividades, los recursos y sobre todo las corresponsabilidades de las familias, docentes e instituciones para llevarlas a cabo de manera pertinente.

Las ideas y reflexiones críticas que realiza el chileno Pedro Quintero (2021) sobre el lugar de la educación física en tiempos de pandemia y confinamiento hacen referencia que transitar de la metodología presencial a la metodología virtual necesariamente requirió de una adaptación de su didáctica. Este novel proceso exige a docentes y alumnos autonomía, reflexión y un aprendizaje comprensivo, lo que permite profundizar en “las acciones prácticas, pedagógicas y metodológicas de la educación física” (Quintero, 2021) situación que posibilita vincular los contenidos esenciales de la asignatura con diferentes entornos para llevar a cabo “trabajos prácticos, planes semanales con guías, vídeos, tutoriales, elaboración de trabajos, lecturas o foros, en lo colectivo como en lo individual” (Quintero, 2021) para lograr un aprendizaje y desarrollo en el mundo de la vida cotidiana del sujeto, reinventando las actividades en su propio hogar con creatividad, en compañía de su familia o de manera personal, dotando de sentido y significado al espacio que resguarda su ser y habituación, logrando así pasar de la clase de educación física a la educación física para la vida.



De acuerdo con Grisell Bolivar (2020) las metodologías que han utilizado los educadores físicos han establecido una serie de diferencias y semejanzas que permite promover el logro de aprendizajes adecuados para el contexto de los alumnos por medio de identificar las modalidades educativas implementadas describiendo así los nuevos paradigmas de la educación física a distancia: virtual, en línea, y offline. En este sentido autores como Buschner (2014) Betancur, López y Arcila (2018), Baena, López y García (2020), Posso, Otañez, Paz, Ortiz, Núñez, (2020), Grisell Bolivar (2020), Vota, Beltrán, Fernández y Sosa (2021) han abordado la temática a fin de vislumbrar como la educación física a distancia requiere de analizar, describir, y estudiar prácticas educativas exitosas basadas en la evidencia para reorganizar contenidos, diseñar metodologías pertinentes, conocer los contextos, procesos, didáctica, evaluación, formación, la interacción con las familias reflexionando la evolución de la enseñanza de la educación física en la situación de la covid-19 en todos los niveles.

Como puede apreciarse estos estudios vislumbran problemas no resueltos, nosotros nos concentramos en dar cuenta una de las parcelas de este mundo social, el sentido de la comunicación e interacción, cabe aclarar que esta categoría forma parte de un estudio más extenso y profundo, por consiguiente está realidad implicó ir al encuentro de los docentes en servicio y apropiarnos de su acervo de conocimiento a mano para indagar: ¿Qué sentido le asignan los docentes de educación física a sus prácticas educativas en el modelo de educación a distancia mediado por tecnología atribuidas a la comunicación y a la experiencia de interacción en el contexto por covid-19?

De tal pregunta se deriva el propósito de conocer y analizar el sentido de las prácticas educativas en el marco de la comunicación e interacción social para ejercer la docencia con sentido educativo y social. Para el desarrollo de este trabajo se plantean cuatro apartados: el primero expresa algunos referentes teóricos sobre educación física a distancia en casa y educación física a distancia virtual, así como de práctica educativa, comunicación e interacción, todos ellos considerados términos clave para sostener el estudio. En segundo lugar, se presenta el proceder metodológico considerado como un componente primordial de la investigación social, que contiene: los elementos de la ruta cualitativa con sus respectivos aspectos temáticos. En el tercer apartado se comparte, los resultados a través de los cuales se devela el sentido de las prácticas educativas de los docentes de educación física en el modelo de la educación a distancia generado por covid-19 vinculado a los ejes de análisis de la comunicación e interacción. Por último, se describen las conclusiones y referencias de consulta que enriquecieron este estudio.



Sobre la Teoría

De acuerdo con la literatura revisada, la educación física a distancia en Casa (EFDeC) es una modalidad educativa que se implementó ante el desafío de afrontar una enfermedad contagiosa y transmisible que causa mortandad en la población, se estableció como modelo emergente a consecuencia de la pandemia por covid-19. Sobre la EFDeC, término poco conocido en nuestro país, pero no así en otras latitudes, Metzler, McKenzie, Van der Mars, Barrett-Williams, y Ellis (2013) describen el modelo de “home school” para llevar a cabo EFDeC, proponiendo el programa integral de actividad física escolar denominado HOPE (Health Optimizing Physical Education) como eje rector para escuelas públicas donde abordan home physical education para aquellos estudiantes que por diversas razones no pueden asistir a la institución. Según Burgueño *et al* (2021) la educación física en casa es una modalidad de trabajo establecida al interior del contexto del hogar caracterizada por el diseño de ejercicios físicos con el propósito de asegurar la suficiente actividad física en busca de mejorar la salud de los participantes, su argumento principal se establece en la planeación y recomendación de programas de actividad física, sin pretender llevar el currículo oficial a la casa, más bien es una propuesta formal por medio de la corresponsabilidad con las familias. En el mismo tenor, Martínez Egea (2020) describe que la educación física en casa consiste en una modalidad de intervención pedagógica en la cual se adapta el currículo oficial, al enfoque metodológico y el objetivo de la educación física, al contexto, recursos y posibilidades de los estudiantes para dar continuidad a los procesos de aprendizaje. Por consiguiente, al establecer con claridad y prioridad el desarrollo de una práctica educativa fundamentada en sustentos teóricos y coherentes con el contexto del estudiante facilita afrontar la modalidad a distancia como recurso escolar desde la perspectiva de la asignatura (López-Pastor y Pérez, 2016).

En concordancia con los autores podemos determinar que la EFDeC es una herramienta pedagógica orientada a una diversidad de enfoques, pues la propuesta se mira de una manera integradora entre conocimientos y saberes mediados por la comunicación asincrónica (García Aretio, 2004), los contenidos son flexibles, adaptables y dinámicos, que se concretan con apoyo de materiales producidos como portafolios, guías, demostraciones, recursos impresos, paquetes de información o audiovisuales. Para mantener contacto entre los participantes se utilizan algunos medios de comunicación en formato físico o telemático, estos escenarios se caracterizan por sustituir la interacción en el patio didáctico entre docente -alumno por una comunicación bidireccional, en otros términos el proceso educativo queda diferido en el tiempo,



espacio, ritmo y contexto de cada estudiante, el rol del docente es facilitar, orientar y guiar la dinámica elaborando o diseñando un sistema de aprendizaje individualizado o colectivo por medio de estrategias didácticas enfocadas a promover estilos de vida activos y saludables vinculados a la motricidad, adecuados al contexto del estudiante; el rol de los estudiantes es activo: se privilegia la autonomía y responsabilidad en la construcción de su aprendizaje.

Por otro lado la educación física a distancia virtual (EFD-V) o en línea (EDFeL) ha tenido la capacidad de ofrecer una respuesta rápida y necesaria en el contexto de la pandemia por Covid-19, sin embargo no solo es una solución potencial al problema de la continuidad del servicio educativo, sino que forma parte de una presencia cada vez mayor en la comunidades educativas (Webster, C. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Loiacono, C. A. E., y Killian, C. 2021). La EFD-V como también se le denomina por sus siglas en inglés "online physical education" (OLPE), desarrollada en varios estudios por investigadores norteamericanos como Daum & Woods (2015), SHAPE, America (2020), Collin, Agostino, Urtel (2021), Buschner (2014), afirman que es un concepto que se encontraba en la periferia de la visión del campo educativo. Un campo que al ser trastocado por la pandemia de la covid-19, influyó en el transitar de la enseñanza presencial a la enseñanza virtual de manera rápida e inexorable. SHAPE, America (2020) describe a la educación física virtual o en línea como un modelo de aprendizaje mediado por tecnología en el cual el papel del estudiante y docente se perciben bajo un distanciamiento físico, más no así relacional, las estrategias se vinculan con valores como la equidad, la inclusión y la accesibilidad operado por ordenadores digitales, asegurándose que las necesidades logísticas de los participantes puedan recibir y acceder a contenido digital como a los aprendizajes del curso de una manera flexible, novedosa y creativa mediado por ordenadores digitales o teléfonos inteligentes con redes de conectividad.

Estas nuevas necesidades, nuevos objetivos y nuevas prácticas dan cuenta de la construcción de un hecho educativo, la evolución de los procesos metodológicos de la enseñanza aprendizaje de la educación física al incluir modelos tecnológicos enlazados con la multimedia, informática e internet (Goasguen, 1990 citado en García, 2004). Al basar el aprendizaje en la Web aparece un abanico de posibilidades para diseñar contenidos digitales que permitan vincular la educación física virtual o en línea con modelos de enseñanza para mantener un contacto, una comunicación entre los participantes en la cual sobresalga la interacción horizontal, vertical, simétrica, asimétrica, sincrónica y asincrónica (García Aretio, 2004). Utilizando como medio la compu-



tadora, el teléfono inteligente, la televisión o la radio donde se aprovechen plataformas telemáticas, software, dispositivos electrónicos para hacer uso de la voz, sonido, imagen, animaciones, aplicaciones y programas que permitan implementar contenidos, saberes y aprendizajes. De modo que considerar los modelos asociados a una señal en red como el *e-learning*, *m-learning*, *flipped Classroom*, *gamificación*, *escape room*, *open online course*, *HD*, aplicaciones, redes sociales, entre otros, son recursos pedagógicos que brindan la oportunidad de reforzar la experiencia y el sentido del aprendizaje de cualquier asignatura en tiempo real o tiempo diferido.

Al aprendizaje por la Web (WBL), Rosenberg (2001) lo denomina *e-learning*, esto es, enlazar la tecnología asociada al Internet para obtener un mosaico de opciones que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje, con la intención de adquirir conocimientos y habilidades bajo un nuevo planteamiento, una “enseñanza virtual” (García Aretio, 2004) este modelo tiene las siguientes modalidades:

Modalidad sincrónica: su principal característica es la interacción en directo, en tiempo real, se deriva de la presencia directa entre docentes, estudiantes y compañeros, por medio del vídeo en directo, conversaciones entre profesores y alumnos (*chat*) y de estos entre sí a través de conversaciones de voz, evaluaciones en línea, pizarras electrónicas en las que todos pueden escribir o solicitar aclaraciones.

Modalidad asincrónica: el elemento primordial es el ritmo de aprender y la disponibilidad de tiempo del alumno. La autonomía del estudiante en este modelo se acrecienta. Herramientas como las videoconferencias de baja resolución, evaluaciones fuera de línea, materiales almacenados que el estudiante puede manejar a su conveniencia. La comunicación vía correo electrónico es común en este modelo, así como los foros. Hoy en día las videollamadas por diversas plataformas digitales dan cuenta de la disponibilidad de este modelo.

Modalidad integradora: Es el modelo que fusiona las herramientas propias de los dos anteriores.

Es por ello que conocer, reconocer, apropiarse, posicionarse, capacitarse y analizar los modelos de la educación a distancia para implementar prácticas educativas basadas en estos modelos, permiten establecer los niveles de contenidos, objetivos de aprendizaje, estrategias de enseñanza, medios y recursos, tipos de evaluación, interacción, espacios escolares, estrategias pedagógicas, herramientas didácticas, así como el uso y manejo de las tecnologías de una forma adecuada (Lozano y Mercado, 2009). Las prácticas educativas comúnmente se circunscriben



al diseño de actividades centradas en las competencias de los estudiantes, es necesario situarnos en las acciones y actos que desarrolla el docente en lo particular, pero también en lo colectivo para dar cuenta de las intenciones, motivaciones y recursos que utiliza para establecer la corporeidad fenomenológica de este hecho educativo, este término tiene como corolario la convicción de que una acción social imbricada en un proceso formativo, permite relacionar la experiencia y el conocimiento para generar aprendizaje (Bruner y Olson, 1973).

De acuerdo con Paulo Freire (2016), la práctica educativa es una visión compartida, fundamentada en los saberes necesarios para enseñar, crear posibilidades, diseñar creativamente ambientes para intercambiar saberes, respetando la autonomía de los alumnos, vinculando contenidos con situaciones del entorno, construyendo en colectivo y en armonía un aprendizaje motivado por el respeto, la curiosidad, la esperanza y el devenir político.

A decir de García, Loredó y Carranza (2008) la práctica educativa es:

“el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza aprendizaje propiamente dichos, se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo” (Cabrero, 2008).

En conformidad con Wilfred Carr (2002) es una actividad no mecánica o inconsciente sino intencional y consciente porque se fundamenta en esquemas teóricos de la formación de los educadores, en la manera de pensar transmitida socialmente, en la confrontación de ideas, procesos, discursos y espacios organizativos, así como en la capacidad de sentir, de comprender y de actuar del docente (Fierro, 1999).

Las prácticas sociales dentro de un proyecto de educación física, Aguayo (2009) las define como “el conjunto de acciones que los sujetos desarrollan en sus relaciones sociales, son expresadas en actitudes objetivas, modos de apropiación y procesos de construcción de sentido” (p.100) de modo que al comprender la acción social se establece el sentido que el actor le otorga a sus actos y cuando este reconoce el mundo del otro donde se desarrollan sus actos. Es decir, se está en comunicación e interacción con el mundo del otro, el docente y el estudiante. De acuerdo con Habermas (1990), la interacción se establece como una acción comunicativa entre más de dos personas o sea la acción de un sujeto situado en el universo que actúa con otro u otros dan cuenta del sentido que genera esta interrelación. Schutz (2015) lo denomina intersubjetividad.



Metodología

Para dar respuesta a nuestro cuestionamiento debemos decir que la perspectiva fenomenológica es conveniente en este estudio porque atiende el sentido que las prácticas y experiencias de la educación física contenidas en la vida cotidiana de los participantes, al interior de sus hogares donde su cultura, recursos, corporeidad, utilizados como medios para establecer comunicación e interacción social, permite que la lente cualitativa se enfoque en interpretar la subjetividad del terreno contextual y temporal.

Diseño y participantes

Esta perspectiva teórica citada es acorde a este estudio porque considera el acervo de conocimiento a mano de ocho docentes de educación física cuya situación común es compartir las experiencias vividas de la docencia en el contexto de la educación a distancia generada por covid-19. En la tabla 1, se encuentra la situación biográfica determinada en las características de los informantes vinculada a la escuela de formación, plan de estudios de la licenciatura, antigüedad en el servicio educativo situado en la Ciudad de México, género, edad, alcaldía donde se ubica el centro escolar, el tipo de modalidad y la colonia.

Tabla 1.
Características particulares de los informantes.

INFORMANTE	INSTITUCIÓN DE FORMACIÓN	PLAN DE ESTUDIOS	ANTIGÜEDAD	GÉNERO	EDAD	ALCALDÍA	MODALIDAD	COLONIA
A	ESEF	1983	23	Mujer	45	Azcapotzalco	Ampliada	Nextengo
B	ESEF	1983	18	Mujer	37	Azcapotzalco	Regular matutina	San Pedro Xalpa
C	ESEF	2002	6	Mujer	27	Gustavo A. Madero	Ampliada	San Juan de Aragón 2ª
D	ESEF	1983	20	Mujer	43	Gustavo A. Madero	Regular matutina	San Pedro Zacatenco
E	ESEF	1983	24	Hombre	45	Gustavo A. Madero	Regular vespertino	Campestre Aragón
F	ESEF	1983	26	Hombre	49	Gustavo A. Madero	Regular vespertino	Progreso Nacional
G	ESEF	1983	29	Hombre	59	Azcapotzalco	Ampliada	San Juan de Aragón 6ª
H	ESEF	1983	26	Hombre	48	Gustavo A. Madero	Regular vespertino	Ampliación Gabriel Hernández

Fuente: Elaboración propia.



Instrumentos

Para situar este estudio en la categoría de educación física a distancia se diseñó un cuestionario cualitativo que a decir de Álvarez- Gayou es un instrumento que permite “el acceso a la subjetividad de los participantes, así como el reflejo de su sentir ante el asunto a investigar” (2003, p.184). Complementariamente al cuestionario se realizaron registros o notas de campo vinculadas a la técnica de observación participante en ocho clases de educación física a distancia de los docentes del nivel primaria. La observación participante es la que “involucra la interacción social entre el investigador y los informantes durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (Taylor y Bodgan, 1978. p. 31). Las notas de campo (Taylor y Bodgan, 1987) se basan en la experiencia directa del escenario las cuales nos proporcionan información relevante sobre la observación de las clases virtuales, Esta observación de las prácticas se llevó a cabo en la modalidad virtual a razón del cierre de escuelas por la emergencia sanitaria. Esto nos permitió de manera directa el acceso al contexto de la educación física a distancia en comunicación sincrónica y asincrónica, con la cual obtuvimos información de primera mano, sobre la manera de interactuar y comunicarse con los estudiantes y sus familias.

Paralelamente a las observaciones aplicamos el instrumento de reunión grupal para obtener el testimonio discursivo y síntomas vívidos del fenómeno estableciendo una interacción directa con los docentes (Schutz, 2012) y centrarnos en la pluralidad de sus experiencias, actitudes, creencias y subjetividades (Martínez Míguel, 2004) invitándolos a enfatizar en la narración del fenómeno de la educación física a distancia en casa y virtual desde su experiencia vivida. De acuerdo con Taylor y Bodgan (1987) agruparse o juntarse con un grupo de personas con características comunes que puedan por medio de su opinión dar cuenta de su experiencia vivida sobre un tema determinado es una reunión grupal.

Resultados

Una vez que obtuvimos la transcripción de los datos arrojados por cada uno de los instrumentos seleccionados, examinamos críticamente la información para validarla, contrastarla y categorizarla (Coffey y Atkinson, 2003) tomando como criterio la proximidad y similitud de las categorías construidas en el cuestionario cualitativo, la observación de las clases virtuales, notas de campo y los testimonios vertidos en las reuniones grupales que dieran respuesta a la pregunta de investigación.



Utilizamos la técnica de triangulación múltiple descrita por Denzin (2012) que es el proceso o la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, o métodos de investigación para el estudio de un fenómeno. De acuerdo con Oppermann (2000 *apud* Denzin, 2012) al triangular se busca responder con diferentes alcances y niveles de profundidad los cuestionamientos de la investigación orientándola hacia aportaciones científicas con mayor validez y confiabilidad.

Para analizar el acervo de conocimiento a mano de los informantes por medio de los instrumentos de acopio de la información se empleó una vigilancia de los hechos, experiencias y acciones (Bachelard, 1993), lo cual permitió interpretar y explicar las “realidades construidas por este determinado grupo social” (Berger y Luckmann, 2001) a partir de la idea de que el sentido de la comunicación e interacción se centra en vincularse de manera estrecha con las familias de los estudiantes. Por lo tanto, en el siguiente apartado se detalla uno los postulados de coherencia, consistencia y consecuencia analítica que no solo caracteriza la postura epistémica de las y los informantes, o el análisis fenomenológico de la investigación sino que también proporciona un esquema de referencia que permite establecer los indicios del sentido de una práctica construida interactivamente, tanto con los participantes como con los recursos tecnológicos, componentes educativos implícitos en expectativas socio culturales acordes a un contexto, temporalidad y espacio, fundamentada en paradigmas que transforman la realidad establecida: *El sentido de la comunicación asincrónica - sincrónica para construir el nuevo espacio de intervención educativa: la clave escuchar a las familias.*

El sentido de la comunicación asincrónica-sincrónica para construir el nuevo espacio de intervención educativa: la clave escuchar a las familias.

De acuerdo con Schutz (2012), cada persona construye una red de sentido y significado integrado en el mundo de sentido común, para lograr compartirlo requiere de un medio, y el medio más utilizado es el lenguaje para transmitir el conocimiento social, el vocabulario y la sintaxis del lenguaje cotidiano (Bialakowsky, 2019). La experiencia de comunicarse con el otro permite reconocer los motivos por los cuales se desarrolla el intercambio- la interacción, por consiguiente para aludir a una forma de acompañamiento en proceso sociales que tomen en cuenta no solo lo que se induce por medio de la comunicación sino lo que se logra en los aprendizajes mediante las posibilidades ofrecidas por las nuevas tecnologías de la información, entonces estamos hablando de “comunicación educativa” (Prieto, 1998).



Así lo expresan nuestros informantes:

Lo que se vio: La orientación comunicativa del docente facilita la confianza, profundiza el conocimiento psicomotor por medio de preguntas generadoras vinculadas al mundo de la vida cotidiana, aprendizaje situado. Se observa una mamá ayudando a su hija que presenta discapacidad intelectual al realizar las actividades. (Notas de campo de la clase observada del Informante G, 18 de mayo del 2021).

Lo que se dijo: “Aprendí a usar varios recursos tecnológicos para atender a las familias (...) enviar las actividades por correos electrónicos, mensajes por whatsapp, plataforma de classroom, haciendo vídeos” (Informante G, reunión grupal, 16 de diciembre 2020).

Lo que se vio: El docente brinda acceso a la plataforma google meet, utiliza el chat para conversar sobre un tema y compartir la actividad integradora por el classroom (Notas de campo de la clase observada del Informante H, 24 de mayo 2021).

Lo que se dijo: “Aprender una manera diferente de enseñar, usar las aplicaciones de las plataformas digitales, perderle el miedo a la computadora y buscar herramientas para estar más en contacto con mis alumnos” (Informante H, reunión grupal, 16 de diciembre, 2020)

Lo que se vio: La docente adaptó un espacio didáctico al interior de su casa con palabras e imágenes alusivas a la asignatura utilizando un modelo de relación mixta (Notas de campo, Informante A, 16 de Julio 2021), es decir, los estudiantes reciben materiales por medio de servicios virtuales para retroalimentar, orientar y apoyarlos a través de medios de comunicación (García Aretio, 2004).

Lo que se dijo: “Aprendí a usar distintas plataformas como classroom, zoom, google meet, videollamada por whatsapp para comunicarme, también a mirar la vida de mis alumnos desde una pantalla” (Informante A, 16 de diciembre del 2020).

Lo que se vio: La mediación comunicativa está orientada a facilitar la confianza que promueva la construcción y el proceso de aprendizaje por medio de la autonomía, así como disponibilidad para aprender desde la experiencia personal con una red social. (Notas de campo de la observación de clase de la informante C, 03 de junio 2021).

Lo que se dijo: “las actividades que hemos realizado han funcionado para generar un relax, apoyar a mis alumnos cuando no tienen conexión y cuando si la tienen de una mejor manera, no quiere decir que no lo haga, pero estoy seguro que existen otras posibilidades” (Informante C, 16 de Diciembre 2020).



De acuerdo con Prieto (1998), la comunicación educativa tiene las siguientes características: los protagonistas son los discentes involucrados, refleja necesidades y demandas, se acerca a los contextos, a la cultura, a la cotidianidad, ofrece instrumentos para intercambiar la información, busca la manera de transformar las relaciones sociales, es por ello, que la comunicación educativa vinculada a la familia del alumno es, por ende, el eje fundamental del proyecto de la educación a distancia (Fernández, 2021) y cualquier interacción en el trayecto educativo, más aún en un contexto crítico y adverso como lo es la pandemia de covid-19, tal y como lo reflejan los testimonios y subjetividades vertidas en las categorías desarrolladas. Es en la familia donde debe iniciarse la acción proyectada, integrarla de manera estrecha, clara y nítida para lograr un sistema resiliente como estrategia social que fortalece, mitiga y resiste a la exposición de un acontecimiento crítico; es punto de partida porque, como mencionan los informantes, la disponibilidad, posibilidad o conectividad enmarcada en el núcleo familiar refleja el abordaje de la realidad constituida. Al naturalizar la manera en que se intercambian los conocimientos, aprendizajes e información, la participación familiar no solo contribuirá a mejorar el proyecto educativo sino a incrementar los resultados de aprendizaje en niñas y niños (Caspe, Lopez y Wolos, 2007; Dearin, Kreider, Simkins y Weiss, 2006; Driessen, Smith y Slegers, 2005; Fan y Chen, 2001, Garbacz, Zerr, Dishion, Seeley y Stormshak, 2018, Hu y Yuan, 2016 apud Castanedo y Capllonch, M., 2018).

La familia, a decir de Salguero, Garrido e Ibañez (2016), es una agrupación social cuyos integrantes se hallan unidos por lazos de parentesco, en este grupo se constituye la personalidad del individuo, es decir, la construcción social de la realidad de los sujetos se determina por la historia, cultura, roles, etc., sedimentada en las objetivaciones lingüísticas, simbólicas y cristalizadas en los miembros de esta organización (Berger y Luckmann, 2001). Por esta razón se afirma aquí que la clave para lograr el sentido de una educación física a distancia está en escuchar a las familias. Carter y McGoldrick (1980) proponen que para trabajar con las familias bajo un bien común es necesario conocerlas, escucharlas, y organizarlas. Resulta importante considerar los vínculos con las familias para generar los sentidos y significados que se construyen en los universos simbólicos (Berger y Luckmann, 2001) del mundo de la vida erigida en instituciones como esta porque es allí donde se moldean las tipificaciones del sentido común (Schutz, 2015). Ducoing (2020) menciona que los alumnos de primaria necesitan del acompañamiento y disponibilidad de sus padres, como se observa en una de las clases virtuales donde se ve a una mamá apoyando a su hija para estimular su desarrollo psicomotor.



Coll (2021) refiere que el estrecho contacto con las familias amplían las experiencias de aprendizaje, por lo que frente a los contextos, características, y recursos de las familias el docente no puede ser ingenuo, requiere de actuar con conocimiento, previsión, cautela y mesura para contar con el apoyo de ellas en un proyecto educativo con fines sociales que genere sentido a lo que se pretende hacer, basado en metodologías activas que colocan al estudiante como el centro del aprendizaje, logrando despertar en él el interés, la motivación y la conciencia social. Para abordar a las familias es necesario indagar sobre sus particularidades: uno de los modos para llevar a cabo esta acción es por medio de encuestas con preguntas específicas, definidas y concretas que permita a la familia responder de manera honesta y explícita por medio de preguntas circulares que tienen por objetivo que la respuesta conlleve información sobre acuerdos, reacciones, recursos, manejo de conflictos, o actitudes (Minuchin, 2004).

Podemos condensar lo dicho hasta aquí que ante el desafío de implementar un modelo educativo a distancia en el contexto de la contingencia sanitaria, la orientación y el acompañamiento de los docentes con las familias fue mediado por la comunicación asincrónica y sincrónica, ambas determinaron la correspondencia de motivos de las acciones y actos educativos dentro del mundo social considerando la disponibilidad y capacidad de los recursos de quienes participan en la interacción, las pautas que determinan las decisiones de una participación activa de las familias, así como reconocer la solidaridad de los docentes para apoyarlas, comprenderlas, y acompañarlas (Díaz Barriga, 2021). La comunicación asincrónica tiene como características principales la interacción en tiempo diferido, por otro lado, la comunicación sincrónica establece una interacción en directo, en tiempo real (García Aretio, 2004). Esta forma de interactuar con las familias esboza los pasos específicos de acciones futuras.

El proyecto *modo futuro exacti* (Schutz, 2015) se basa en el conocimiento del docente al momento de planear sus prácticas educativas, por consiguiente, toda proyección indica una idealización particular que entabla toda forma de interacción social fundada en las construcciones de reciprocidad de perspectivas descritas en los motivos imputados al otro. En ese sentido, para comprender la trascendencia del mundo del otro se requiere de describir la predominancia de una relación cuyo alcance se halle dentro de mi alcance potencial, es decir, constituir un mundo social, donde el otro y yo estemos involucrados en una misma situación biográfica que se traduce en un “nosotros” (Schutz, 2015), lo que logramos evidenciar en la clase virtual.



Conclusiones

Al recuperar el sistema de significatividad de ocho docentes que experimentaron el fenómeno de la educación física a distancia, nuestro análisis fenomenológico estructurado en la comprensión de la acción social provista de sentido nos permite concluir que la vida cotidiana en confinamiento y aislamiento social por covid-19 generó un ambiente de incertidumbre y desigualdad e hizo notorias las carencias de recursos tecnológicos. En un contexto adverso se naturalizan y tipifican estas experiencias como una estructura social dependiente de origen. El acercamiento a las prácticas educativas objetivadas permitió mirar este mundo complejo, delinear y comprender la perspectiva de la realidad modificada. Las raíces de las acciones educativas interpretadas dan cuenta de la importancia de la comunicación para establecer vínculos y desarrollar los contenidos de la educación física a distancia a partir de la participación de las familias, para crear comunidad y planear en conjunto, hacer del encuentro virtual un espacio de intercambio que permita reinventar el proceso educativo. Así, comprendiendo que existen diversos tipos de familias fue que los docentes pudieron construir un arquetipo del modelo *e-learning*, imbricado en la comunicación asincrónica y sincrónica que conecta a experiencias digitales con sentido educativo. El uso del *streaming*, las videoconferencias o videollamadas por *whatsapp* favorece las interacciones sociales, fomenta la corresponsabilidad del núcleo familiar con el proceso, y al docente de educación física le abre un nuevo espacio de intervención.



Referencias

- Aguayo, H. B. (1994). *La investigación en el campo de la Educación Física*. [Tesis de Maestría, ENEP Aragón, UNAM].
- Alvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer invetsigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós Educador.
- Atkinson, P. y Coffey, A., (2003). Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias com-plementarias de investigación. Universidad de Antioquia. <http://www.index-f.com/dce/15pdf/15-140.pdf>
- Baena, S., López-Morales, J., y García-Taibo, O. (2020). La intervención docente en educación física durante el periodo de cuarentena por COVID-19. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*. (39). 388-395. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/64456/80089Texto%20del%20art%C3%ADculo-268845-2-10-20200724.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Bachelard, G. (1993). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Betancur-Agudelo, J. E., López-Ávila, C. R., & Arcila-Rodríguez, W. O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 14(1), 15-32.
- Berger P. y Luckmann. (2001). *La construcción social de la realidad*. Editores Amorrortu.
- Bialakowsky, A. (2021). Sentido, definición de lo social y representaciones: una reinterpretación de las propuestas de Giddens, Bourdieu, Habermas y Luhmann. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, (16) , pp. 213-253. <https://repositoriocyt.unlam.edu.ar/bitstream/123456789/690/1/RiHumSo%208-16-9.pdf>.
- Bolívar, G. (2020). El Nuevo paradigma de la Educación a Distancia en la Educación Física. *Revista Actividad Física y Ciencias*, 12(2).
- Burgueño, R., Espejo, R., López-Fernández, I., y Gil-Espinosa, F. J. (2020). Educación física de calidad en casa para niños: una propuesta de aplicación curricular en educación primaria. *Journal of Sport & Health Research*, 12(2). https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Burgueño%2C+Espejo%2C+López+%26+Espinoza%2C+2020&oq=.
- Buschner C., (2014) Online physical education: Wires and lights in a box. *Journal of physical education, recreation & dance*, 77(2), 3-8 <https://doi.org/10.1080/07303084.2006.10597818> .
- Bruner, J., y Olson, D. (1973). Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *Perspectivas*, 3(1), 21-41.
- Castanedo, J. y Capllonch, M. (2018). Participación de familias en Educación Física. *Qualitative Research in Education*, 7(3), 304-334. doi:10.17583/qre.2018.3603
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Edición Morata.
- Carter, E. A. y McGoldrick, M. (Eds.). (1980). *The family life cycle: A framework for family therapy*. Halsted Press.
- Coll, C. (30 de Noviembre de 2021). El impacto de la pandemia en los usos educativos de las TIC: de la enseñanza remota a los entornos híbridos [archivo de video] <https://youtu.be/ZiIJ9XiQPkI>.
- Collin. W. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Loiacono, C. A. E., y Killian, C. (2021). Physical education in the COVID era: Considerations for online program delivery using the comprehensive school physical activity program framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 327-336.



- Daum, D. N., y Woods, A. M. (2015). Physical education teacher educator's perceptions toward and understanding of K-12 online physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 716-724.
- Denzin, L. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of mixed methods research*, 6(2), 80-88. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.832.6263&rep=rep1&type=pdf>
- Díaz, Barriga. F. (2021). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Ediciones SM.
- Ducoing, P. (2020). Una expresión de la desigualdad en educación básica durante la emergencia sanitaria: el caso de una alumna. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 55-64). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/bitstream/IISUE_UNAM/539/1/DucoingP_2020_Una_expresión_de_la_desigualdad.pdf
- Fierro, C. (1999). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. Editorial Paidós
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata S. L.
- Fernández, L. H. (2020-2021) Seminario Herramientas Metodológicas de Investigación. Posgrado Doctorado en Educación de la Escuela Normal Superior de México.
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas*. Siglo Veintiuno XXI Editore
- García, L. (2004) Viejos y nuevos modelos de educación a distancia. *Bordón*, 56(3-4), 409-429. https://www.researchgate.net/publication/39214322_Viejos_y_nuevos_modelos_de_educacion_a_distancia
- García, B., Loredó, J., y Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15. <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10nspe/v10nspea6.pdf>
- Habermas, J. (1990). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.
- López-Pastor, V. M. y Pérez-P. (2016). Percepción del alumnado sobre la utilización de una escala graduada para la autoevaluación y coevaluación de trabajos escritos en la formación inicial del profesorado de educación física (FIPEF). *Cultura, Ciencia y Deporte*, 11(31), 37-50. <http://dialnet-losretosde-la-educacion-fisica-en-el-siglo-xxi-5400869.pdf>
- Lozano, I., y Mercado E. (2009). *Como investigar la práctica docente: orientaciones teórico metodológicas para la elaboración del documento recepciones*. ENSM-ISCEEM.
- Martínez, B. (2020). Educación física post COVID-19 ¿Evolución o deriva? *Sociología Del Deporte*, 1(1), 45-48. <https://doi.org/10.46661/socioldeporte.5010>
- Martínez, M. (2004) *Ciencia y arte en la metodología-cualitativa*. Trillas.
- Metzler, M. W., McKenzie, T. L., Van der Mars, H., Barrett-Williams, S. L., y Ellis, R. (2013). Health optimizing physical education (HOPE): A new curriculum for school programs—Part 1: Establishing the need and describing the model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(4), 41-47.
- Minuchin, S. (2004) Manual de comunicación humana. *Instituto de la Comunicación humana*.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19)*. <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>
- Posso, R., Otañez, L. C., Paz P., Ortiz, N. y Núñez, R. M., (2020). Educación Física significativa: propuesta para la contextualización de contenidos curriculares. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 15(2), 371-381.



- Prieto, D. (1998). Comunicación educativa en el contexto latinoamericano. *Revista Intervención psicosocial*, 7(3), 329-345. <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/43317.pdf>
- Quintero, P. (2021). *De la clase de educación física a la educación física para la vida. Educación Física en Tiempos de Pandemia y Confinamiento. Experiencias pedagógicas y reflexiones*. Universidad Advenista de Chile. Universidad de Cundimarca. https://www.researchgate.net/publication/349059570_Educacion_Fisica_en_tiempos_de_pandemia_y_confinamiento
- SHAPE, América. (2020). Online tools <https://www.shapeamerica.org/publications/resources/default.aspx?hkey=55103b9c-7979-4a38-a483-c1669fefbc6e#publications>
- Salguero, A., Garrido G. y Ortega, P. (2016). Discapacidad, paternidad y cambios familiares. *Avances en Psicología latinoamericana*. 25 (1). 118-125.
- Schutz, A. (2015). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Editores Amorrortu.
- Taylor S.J. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Ediciones Paidó Ibérica.
- UNESCO. (2021). *Misión: Recuperar la educación en 2021*. 06/04/2021 <https://es.unesco.org/news/mision-recuperar-educacion-2021>
- Vota, A. M., Beltrán, J. L. B., Fernández, F. M., y Sosa, J. M. R. (2021). El caso sede México: Formación en Educación Física en e-entornos universitarios durante la contingencia de la COVID-19. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (41), 35-46.
- Webster, C. A., D'Agostino, E., Urtel, M., McMullen, J., Culp, B., Loiacono, C. A. E., y Killian, C. (2021). Physical education in the COVID era: Considerations for online program delivery using the comprehensive school physical activity program framework. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40(2), 327-336.



Las Actuaciones Educativas de Éxito: Tertulias Literarias Dialógicas para el desarrollo de la competencia lectora

Successful Educational Actions: Dialogic Literary Gatherings for the development of reading competence

Guadalupe del Carmen Meléndez Pérez*

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2022

Fecha de aceptación: 5 de enero de 2023

RESUMEN

El presente texto presenta los resultados de una intervención educativa virtual cuyo objetivo fue acercar la literatura universal a estudiantes de primer grado de primaria de la escuela Estado de Hidalgo en la Ciudad de México, en el contexto sanitario por COVID-19, durante el ciclo escolar 2020-2021. El enfoque es cualitativo. La metodología se sustenta en la investigación Acción. Para la obtención de datos se emplearon entrevistas, cuestionarios, análisis de las grabaciones de las sesiones y cuaderno de trabajo. Los resultados destacan que la aplicación de las Tertulias Literarias Dialógicas para la enseñanza de la lectura es eficaz para desarrollar la capacidad de argumentación, el desarrollo de la creatividad escrita, el reconocimiento de valores universales vivenciados desde la lectura y el fomento de una convivencia sana y pacífica.

Palabras clave:

Aprendizaje Dialógico, Actuaciones Educativas de Éxito, Tertulias Literarias Dialógicas, Competencia Lectora, Desarrollo Personal y Social.

ABSTRACT

This paper presents the results of a virtual educational intervention which purpose was to bring the universal literature close to the first-grade students at Estado de Hidalgo en la Ciudad de México elementary school, in the sanitary context of COVID-19, during the 2020-2021 school year. The qualitative approach. The methodology is based on Action research. Interviews, questionnaires, analysis of the sessions recordings and workbooks were used to obtain data. The results highlight that the application of the Dialogic Literary Gatherings for the teaching of reading is effective to develop the capacity for argumentation, the development of written creativity, the recognition of universal values experienced from reading and the promotion of a healthy and peaceful coexistence.

Keywords:

Dialogic Learning, Successful Educational Actions, Dialogic Literary Gatherings, Reading Competence, Personal and Social Development.

* Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE).

Introducción

Como parte de las necesidades de mejora educativa dentro del aula en el nivel básico que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, se identifica la importancia de desarrollar la competencia lectora en las niñas, niños y adolescentes (NNA), a fin de generar espacios de reflexión, análisis y argumentación a través, de la lectura. Esta necesidad se deriva de la concepción que PISA tiene sobre la competencia lectora:

“La competencia lectora es la capacidad del individuo para comprender, emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal, y en consecuencia participar en sociedad (INNE, 2010)” (INNE, 2012 p. 3)

Además del análisis de los resultados de pruebas estandarizadas como de PLANEA y PISA donde se muestra como un alto porcentaje de los alumnos evaluados se encuentran en el nivel de desempeño I en temas relacionados con Lenguaje y Comunicación, situación que repercute significativamente no solo en esta área, sino en aquellas relacionadas con el pensamiento matemático y desarrollo personal, por ello es de vital importancia atender de manera inmediata el tema de la competencia lectora.

Dentro del planteamiento de la educación en México se contemplan aspectos fundamentales que deben cumplirse a fin de garantizar que las NNA pertenecientes al Sistema Educativo Nacional (SEN) reciban educación de calidad, por ello, ésta debe ser “obligatoria, universal, pública, inclusiva y laica”, (GACETA PARLAMENTARIA 2019) es decir, al encontrarse a cargo del gobierno deberá ser otorgada para la población infantil que se encuentra en edad escolar, sin distinción alguna.

Por ello el planteamiento de la “*Nueva Ley General De Educación*” en septiembre de 2019 establece la importancia de colocar al centro del aprendizaje a la “niñez mexicana”, generando una serie de acciones para el cumplimiento de dicha premisa, para alcanzar el máximo logro en el aprendizaje y transformar los centros educativos y sus entornos, sin olvidar la importancia de la participación de todos los que conforman la comunidad educativa como lo son padres de familia, docentes y autoridades que en corresponsabilidad se encuentran obligados y comprometidos a generar las diferentes acciones para hacer cumplir el derecho a la educación de los educandos.



Luego entonces, es fundamental que como parte del quehacer docente se atienda a lo establecido en Planes y Programas de Estudios (2017) con la finalidad de desarrollar las competencias y habilidades atendiendo a los Aprendizajes Clave los cuales plantean el desarrollo de la educación integral para las y los niños, este Perfil de Egreso de la educación obligatoria se encuentra organizado en once ámbitos (Aprendizajes Clave 2017, p. 24-25) que deberán responder al tipo de ciudadanos que queremos formar, dando sentido a la educación y permitiendo el logro educativo.

Por ello el desarrollo de la competencia lectora se vuelve una tarea de gran relevancia y tiene su mayor impacto “a lo largo de los primeros dos grados de primaria, mediante el reto crucial de la alfabetización, de aprender a leer y escribir,” (p. 73) por ello el presente estudio se basó en la implementación Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) específicamente en el desarrollo de Tertulias Literarias Dialógicas (TLD) mediante la lectura de los Clásicos de la Literatura Universal, donde el docente se desarrolló como un agente de cambio desde la transformación de su propia práctica educativa para la contribución del perfil de egreso del nivel de la Educación Primaria.

Pero ¿Cómo fue posible lograr cada una de las tareas planteadas con anterioridad?, en primer lugar, se requirió la adquisición de la lectura desde la comprensión y no solo como un simple acto de decodificación. Se generaron espacios de análisis, reflexión, diálogo y aprendizaje, dando como resultado un “aprendizaje dialógico” donde las interacciones de las niñas y niños se encontraban basadas en el diálogo igualitario, la interacción, la diversidad, la escucha atenta, y el respeto, lo que originó la transformación del aula virtual, todo esto mediante las TLD basadas en los siete principios del Aprendizaje Dialógico estudiados, bajo el financiamiento realizado por la Comisión Europea INCLUD-ED, por A. Aubert, A. Flecha, C. García, R. Flecha y S. Racionero, 2006-2011 (FLECHA 2008), quienes ofrecen evidencias científicas del impacto de la TLD en la mejora de los aprendizajes de las y los educandos y por ende la mejora de los resultados.

La importancia de generar un “aprendizaje dialógico”, se basa en el desarrollo de experiencias de aprendizaje colectivas y heterogéneas sin jerarquías, donde prevalezca la democracia y el respeto por igual entre NNA, padres de familia, autoridades y docentes, que favorezca al desarrollo de comunidades de aprendizaje y donde las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) sean el eje rector de la práctica educativa del docente en correspondencia y corresponsabilidad con el padre de familia y demás miembros de la comunidad educativa.



El aprendizaje dialógico busca el máximo aprendizaje para todos los participantes que se encuentren involucrados en el proceso, es decir, pretende que las niñas, niños y jóvenes obtengan los mejores resultados, mediante la interacción y el diálogo, priorizando las interacciones con más presencia en los diálogos, entre personas lo más diversas posible, buscando el entendimiento de todas y todos los participantes y valorando las intervenciones en función de la validez de los argumentos. Se diferencia de las interacciones de control, en las cuales predominan el peso de la estructura social, basada en las jerarquías de poder. (Aubert *et al.* 2008; Searle & Soler, 2004)

En este sentido podemos decir que, el Aprendizaje Dialógico es el resultado de la creación de significados desde interacciones que se dirigen a alcanzar mejores aprendizajes, con la participación activa de los educandos, en donde la interacción del docente no es el centro del proceso ya que el aprendizaje se da desde la validez de los argumentos, por ello, el aprendizaje dialógico plantea la importancia de generar espacios de reflexión con grupos de aprendizaje integrados de forma totalmente heterogénea, con la finalidad de enriquecer lo que las personas sabían antes de participar en este diálogo, ya que en el momento de la interacción el conocimiento puede ampliarse, socializarse, hacerse más complejo y profundo, y por supuesto capaz de transformar la perspectiva que se tenía en un principio, permitiendo a las niñas y niños ver un mismo hecho de diferentes formas y enriquecerlo con su propia postura. Es posible señalar las diferencias incluso manifestarlas desde un diálogo abierto y respetuoso que contribuya a la diversidad de visiones y vivencia de valores como el respeto a la diversidad, tolerancia, igualdad, equidad, empatía y libertad de expresión. Todo esto desde la experiencia entre pares a partir de una interacción dialógica.

Marco Teórico

En México como en el resto del mundo la educación es un recurso indispensable para generar condiciones de equidad, inclusión y justicia social, por ello el Sistema Educativo Nacional busca atender las necesidades que se presentan en relación con el desempeño de los educandos, esto ha derivado en diferentes reformas educativas que han buscado estrategias que conduzcan a la mejora de los aprendizajes, desarrollando en la población infantil un pensamiento crítico de impacto para sí y su contexto inmediato y, con ello, de la sociedad donde se desenvuelven.

Este planteamiento ha sido parte medular durante las reformas educativas de 1993, 2008, 2017 y, por supuesto, la actual, que corresponde al 2022, y que actualmente se encuentra en construcción a fin de ser



implementada a partir del próximo ciclo escolar correspondiente al 2023-2024 para los niveles de educación básica, que contempla: preescolar, primaria, secundaria en sus diferentes etapas y temporalidades. Sin embargo, el desarrollo de la presente investigación se sustentó en el Modelo Educativo de 2017 que aún sigue vigente, el cual plantea formar “ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos” (pág. 24, Aprendizajes Clave), se busca que su participación dentro de la vida política, social y cultural de sus comunidades sea asertiva, productiva e impacte en beneficio de todos, por lo que la educación impartida por el gobierno tiene la responsabilidad de responder a las necesidades planteadas por la sociedad de la información (Habermas, 2001), donde se encuentran inmersos nuestros estudiantes, quienes deberán de ser capaces de establecer un diálogo desde las experiencias personales, acceder al conocimiento a través de diferentes recursos impresos o bien medios tecnológicos, puesto que en la actualidad se cuenta con la prontitud del acceso a la información; sin embargo, no solo se trata de acceder a un sinfín de recursos, sino que las y los niños deben ser capaces de seleccionar aquellos recursos con lo que cuentan y abstraer lo que para ellos sea de interés, esto mediante un proceso de análisis y reflexión que permita poner en práctica sus competencias, habilidades y destrezas desarrolladas a lo largo de su formación académica y como resultado de ésta.

Ante la necesidad de favorecer al proceso de aprendizaje de las y los estudiantes pertenecientes al Sistema Educativo Nacional, es vital generar un cambio de paradigma desde la práctica docente para favorecer la mejora de los resultados educativos, de ahí la relevancia de la implementación de las AEE, específicamente las Tertulias Literarias Dialógicas para generar en las y alumnos espacios de aprendizaje dialógico que permitan explorar el conocimiento desde la mirada de cada uno de los participantes y dejar la verticalidad del proceso educativo, renunciando al poder del conocimiento, para contribuir al desarrollo de un aprendizaje comunicativo, basado en los 7 principios del Diálogo Igualitario.

El ciclo escolar 2020-2021 dio inicio de forma remota mediante las aulas virtuales, por lo que parecía casi imposible alcanzar los Aprendizajes Clave solicitados por el programa de estudios vigente, debido a la contingencia sanitaria que se vivía a nivel mundial por COVID-19, y que México no era la excepción por lo que las comunidades educativas tuvimos que resguardarnos de manera abrupta en nuestros hogares dejando de asistir a los centros escolares a fin de evitar la propagación del virus el cual generaba un alto nivel de mortalidad.



El repliegue sanitario para salvaguardar la salud de las NNA no solo generó situaciones de salud complejas, sino educativas, económicas y socioemocionales en la población en general, pero sobre todo para la comunidad educativa, ya que ,como se sabe, la experiencia académica se da mediante el proceso de socialización y convivencia física, como señala Vygotsky:

“...la inteligencia se forma y los procesos superiores se desarrollan en la vida social. La percepción, el razonamiento, la memoria, la atención y las habilidades lingüísticas se desarrollan en la interacción con otras personas”. (Flecha,pág.103)

La vida en las escuelas se interrumpió y por primera vez las y los docentes mexicanos nos veíamos en la necesidad de poner en juego nuestros conocimientos relacionados con el uso de la tecnología a través de las diferentes plataformas digitales para poder acercar el conocimiento a las y los educandos que formaban parte de nuestras comunidades escolares, y sobre todo, generar el conocimiento sin la posibilidad de la interacción social, por lo que la tarea resultaría no solo compleja en muchos de los casos sino hasta titánica, debíamos responder a las diferentes necesidades y dificultades que fueran presentándose.

Fue entonces cuando en agosto de 2020, los docentes hicimos de nuestras salas, comedores o algún rincón de nuestras casas espacios educativos para acercar el conocimiento a los y las estudiantes a través de medios digitales. Fue necesaria una preparación previa por parte del colegiado dirigidos por nuestras figuras educativas, conformadas por el director y subdirectores escolares, durante la fase Intensiva de Consejo Técnico Escolar la cual se desarrolló de manera virtual mediante el uso de algunas de las plataformas electrónicas con las que se contaba en ese momento.

Descripción del Proceso

Para dar inicio al ciclo escolar 2020-2021 el entonces Secretario de Educación Pública, Esteban Moctezuma, anuncio la necesidad de iniciar las clases de manera virtual a fin de cuidar la salud de las y los alumnos, además de garantizar el derecho a la educación conforme lo señala el artículo 3° Constitucional, (GACETA PARLAMENTARIA 2019). Nuestros preparativos dieron inicio durante la Fase Intensiva. Esto dentro de las sesiones de Consejo Técnico Escolar donde el colegiado docente fue reunido para establecer las estrategias a realizar a fin de generar los procesos educativos correspondientes al grado que



cada docente tendría a su cargo. Por lo que, dentro de las jornadas de trabajo del CTE, se dio a conocer la asignación de grados que en mi caso correspondía a primer año de primaria.

Esta asignación resultó un reto mayúsculo por las condiciones que se vivían y por la que estaba por comenzar, impartir clases de manera virtual a estudiantes de primer grado que debían iniciar el proceso para la adquisición de la lectura y escritura, como lo señala el Programa de Estudios correspondiente al grado (SEP. 2017 p. 181), resultaba no solo complejo sino hasta retador. Dentro del análisis del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) uno de los ámbitos educativos de relevancia era precisamente el de Aprovechamiento Escolar enfocado a la Lectura, en cada una de sus líneas de acción, es decir, se requería no solo la decodificación simple, sino la comprensión y análisis de textos, argumentar, comprender y expresar la opinión sobre lo leído. Era necesario no solo desarrollar el trabajo direccionado a la adquisición de la lectura, sino a la comprensión y, al mismo tiempo, fomentar el gusto por leer para generar un hábito diario para la lectura.

La tarea no era fácil: se trataba de alumnos cuyas edades oscilaban entre los 5 años 11 meses hasta los 6 años 7 meses, de acuerdo con la fecha de nacimiento al momento de ingresar a la escuela; además habían cursado en el mejor de los casos entre uno y dos años y medio de educación preescolar, por lo que el proceso de maduración necesario para el desarrollo de la adquisición de la escritura y lectura se había visto interrumpido, de tal manera que era necesario no solo atender al trabajo propio del grado correspondiente, sino enfocarnos en aquellos procesos inconclusos requeridos para el logro de los aprendizajes del grado y que, por supuesto debía realizarse, de manera virtual.

Sin embargo, la tarea se encontraba definida con claridad :debían acceder a la educación sin excepción, garantizar su proceso educativo y el desarrollo de los aprendizajes del grado, por ello después de generar el plan de trabajo a realizar a lo largo del ciclo escolar, una de las primeras tareas fue darles a conocer a los padres de familia la metodología para favorecer la adquisición de la lectura, el desarrollo de la comprensión lectora y el fomento del gusto por leer, mediante la implementación de las Actuaciones Educativas de Éxito (Política Dialógica. 2019, pág. 6), específicamente la Tertulia Literaria Dialógica, la cual como ya se mencionó se encuentra basada en los siete principios del Aprendizaje Dialógico, (Flecha, pág.168) que buscan garantizar el aprendizaje de los educandos desde un diálogo democrático y no jerárquico.



El propósito del plan se basó en desarrollar un pensamiento analítico, reflexivo e inclusivo por medio del diálogo igualitario, y a través de la lectura potencializar las capacidades de expresión oral y escrita con la implementación de las TLD con títulos de la literatura universal, para lo cual no solo era necesario contar con la aprobación de los padres de familia, sino con su apoyo para la adquisición de estos títulos que no formaban parte de los libros de textos gratuitos ofrecidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Materiales y Métodos

La metodología elegida fue mediante Investigación Acción, a fin de involucrar a cada uno de los miembros de la muestra dentro del proceso educativo y formativo, buscando con ello una participación activa y consciente, no solo por parte del docente en su papel de investigador, sino de alumnas, alumnos, madres, padres, hermanos y otros miembros de la familia, porque la implementación de la TLD no solo era parte de una actividad académica sino que se trataba de un proceso familiar, lo que favorecería de manera relevante la transformación de la práctica educativa del docente, la forma de involucrar a la familia en dicho proceso y, sobre todo, la forma en que las niñas y niños tendrían su primer acercamiento a la lectura. Además, el mismo proceso de implementación e investigación nos permitiría involucrar a los padres de familia, generando con ello una corresponsabilidad entre la familia y el docente.

Preguntas de Investigación

El presente trabajo se centra en responder a los siguientes planteamientos:

- ¿Cuál es el impacto de la implementación de las TLD en los procesos educativos en las niñas y niños de primero de primaria durante el confinamiento a causa de la pandemia por Covid-19?
- ¿La implementación de las TLD permitió la adquisición, comprensión y gusto por la lectura en las y los niños de primero de primaria durante el trabajo virtual?

El proceso se realizó mediante la implementación las Actuaciones Educativas de Éxito de forma particular con las Tertulias Literarias Diológicas, las cuales cuentan con un sustento científico avalado por la Unión Europea a través de INCLUD-ED, cuya preocupación es generar acciones que puedan mejorar no sólo la práctica de las y los docentes sino en particular los resultados lectores en niñas y niños en condiciones de rezago, mediante prácticas inclusivas y de impacto social. Las investigaciones realizadas señalan lo siguiente:



“A lo largo de todo proceso de investigación, INCLUD-ED no se interesó por identificar las “mejores prácticas”, que a pesar de su potencial para lograr excelentes resultados, se limitan a contextos particulares. Por el contrario INCLUD-ED se interesa en identificar Acciones Educativas de Éxito (AEE), es decir, acciones que puede mejorar el éxito escolar y contribuir a la cohesión social en todos los contextos donde se implementan.

Estas acciones comparten características que han sido identificados en Diversos contextos de diferentes países de Europa, a través, de 20 casos de estudios sobre las practicas educativas y 6 estudios de casos longitudinales de comunidades involucradas en proyectos de aprendizaje, y que han demostrado lograr excelentes resultados” (Flecha, 2015, pág. 3)

Desde este planteamiento se llevó a cabo la aplicación de las TLD en colaboración con los padres de familia con el objetivo de generar la adquisición de la lectura desde una mirada reflexiva, analítica y dialógica, colaborativa y de corresponsabilidad dentro de la comunidad educativa.

Descripción del Proceso

La implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas y su impacto en los procesos educativos de las y los niños de primero de primaria en la Escuela Primaria Estado de Hidalgo de la Ciudad de México se desarrolló durante el ciclo escolar 2020-2021 de manera virtual.

El grupo correspondiente a primero “E” estaba conformado por 28 alumnos,¹³ niños y 15 niñas, las edades de los alumnos oscilaban entre los 5 años 11 meses y los 6 años 7 meses, es importante señalar que para México la edad de ingreso al nivel de primaria es de 6 años cumplidos al 31 de diciembre en año en curso, es decir, que aquellos alumnos cuya fecha de nacimiento corresponde al 1 de enero del siguiente año no podrán ser admitidos, es por ello que la edad de los alumnos varía conforme la fecha de nacimiento.

Como parte del inicio del ciclo escolar se realizó una entrevista inicial con el padre o madre de familia, en algunos casos se contó con ambas figuras, esto se llevó a cabo de forma virtual, lo que permitió conocer aspectos relevantes de la familia. Complementariamente, mediante el uso del familiograma y un cuestionario general se pudo conocer la conformación de la familia, el número de hijos dentro de la familia, la formación académica de los padres de familia, ocupación, condiciones de vivienda, salud y estatus actual debido a la pandemia.



A los y las estudiantes se les realizó una entrevista general donde se hacían preguntas sobre sus gustos, pasatiempos favoritos, actividad deportiva o familiar de su preferencia, además de la aplicación de una prueba básica sobre conocimientos relacionados con la lectura, escritura y nociones matemáticas, lo que arrojó la siguiente información Tabla 1

Tabla 1.

Niveles de Escritura y lectura de los alumnos de nuevo ingreso para el 1er grado de primaria.

NIVELES DE ESCRITURA			
SIN RECONOCIMIENTO	PRESILÁBICAS	SILÁBICO	ALFABÉTICO
No logro escribir alguna de las palabras	Usa dibujos y letras sin correspondencia de las grafías	Cada rasgo gráfico le corresponde un valor sonoro, pueden ser alejados o cercanos a éstas	Presenta textos escritos en los que cada rasgo gráfico le corresponde su fonema
18	3	4	3
NIVELES DE LECTURA			
SIN CONOCIMIENTOS	REQUIERE APOYO	SE ACERCA AL ESTANDAR	ESTANDAR
20	8	0	0

NOTA. Esta Tabla permite observar el nivel inicial con el que cuentan las y los alumnos al momento de la evaluación diagnóstica realizada al inicio del ciclo escolar durante el mes de agosto de 2020, esto de acuerdo con los estándares establecidos en el MANUAL PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA. Primer ciclo 201.

Una vez realizado el diagnóstico inicial se procedió a orientar a los padres de familia sobre la forma de trabajo para la adquisición de la lectura y escritura y, de forma simultánea, el desarrollo del hábito de la lectura diaria. Se realizó una plática de sensibilización donde se describieron las fases de la implementación de las TLD, y las bases científicas de las AEE, así como su impacto en el aprendizaje, esto desde mi propia experiencia ya que durante el 2018 tuve la oportunidad de formarme en el Diplomado Internacional en Comunidades de Aprendizaje resultado de la investigación de INCLUD-ED: strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education, (p.1 Flecha,pág.1 (Ed.) INCLUD-ED Consortium). El formar parte de la Red Latinoamericana de Comunidades de Aprendizaje me había permitido en su momento realizar acompañamientos dentro de algunos planteles educativos para la implementación de dichas AEE y, más tarde, dentro de la escuela donde me encontraba laborando había desarrollado ésta misma actuación con mis entonces alumnos de tercero y cuarto grado, alcanzando



procesos educativos significativos mediante el desarrollo del aprendizaje dialógico. Fue así como de manera virtual en septiembre del 2020 posterior a toda la preparación previa iniciamos con el desarrollo de las TLD. Cada semana nos conectábamos en un espacio dedicado exclusivamente a esta actividad para lo cual debían realizarse acciones previas a lo largo de la semana, a fin de que durante la conexión semanal las y los alumnos junto con los miembros de la familia que quisieran participar se reunieran frente a su dispositivo y pudieran compartir el párrafo elegido.

La sesión semanal se grababa con la finalidad de conocer al avance progresivo que las y los alumnos iban generando a lo largo de las sesiones.

También fue posible registrar el avance mediante el cuaderno de trabajo en donde se desarrollaban actividades diversas relacionadas con el proceso de escritura, lectura y comprensión de textos. Por otro lado, los conocimientos desarrollados fueron evaluados mediante listas de cotejo organizadas con base en los aprendizajes esperados del grado, además de evaluaciones escritas y de participación dentro del aula.

Algunas de las limitaciones que se enfrentaron fueron: era frecuente que la participación fuera dirigida por los padres de familia restándoles autonomía a sus hijos; los padres de familia se preocupaban por que sus hijos participaran, creían que si no participaban perderían calificación, por lo que fue necesario replantear el objetivo de las sesiones y destacar la importancia de generar la reflexión, argumentación y autonomía en los alumnos y alumnas. Por otro lado, seguir la lectura del compañero era otra de las limitaciones para algunos debido a que realizaban su conexión sin la compañía de algún familiar, lo que generaba que mientras algún compañero compartía su párrafo algunos se perdía entre las palabras ya que se encontraban solos por la situación laboral de la familia, y, por supuesto, las dificultades propias de la conectividad relacionadas con la alta demanda; al no contar con el soporte necesario se presentaban fallas en la conexión, provocando interrupciones constantes en la sesión.

Resultados

El análisis de los resultados obtenidos al final del ciclo escolar 2020-2021 se derivó del Programa de estudios vigente en el cual se encuentran los Rasgo del Perfil de Egreso de la Educación Primaria, centrando la atención específicamente en el rasgo correspondiente al Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación para primer grado de educación primaria que señala: “Comunica sentimientos, sucesos e ideas de manera oral y escrita en su lengua materna ...” (p. 74 APRENDIZAJES CLAVE



para la Educación Integral 2017), luego entonces, al cierre del ciclo escolar 2020-2021 las y los alumnos de primer grado habían desarrollado las siguientes competencias:

- Un nivel de lectura estándar o avanzado de acuerdo con el número de palabras leídas por minuto, acorde al grado que cursaban (Tabla 2 y Tabla 3) conforme los niveles establecidos por el Programa Nacional de Lectura.
- Capacidad de argumentación ante los eventos, sucesos o ideas, permitiendo expresarse con claridad acorde al enfoque correspondiente al proceso de aprendizaje desarrollado.
- El desarrollo de la creatividad escrita y oral dando como resultado narraciones de forma oral y escrita construidas con coherencia y concordancia, además de excelente ortografía. (Tabla 3.)
- El reconocimiento de valores universales vivenciados desde la lectura desarrollados mediante el análisis y argumentación de situaciones y eventos que se presentaban dentro de las Tertulias Literarias Dialógicas.
- Sin omitir una convivencia sana y pacífica como resultado de la vivencia de valores desde la experiencia personal, respetando a sus pares desde sus similitudes y diferencias, escuchando atentamente y reconociendo sus aportes desde la idea de similitud o diferencia, lo que permitió un grupo cohesionado y capaz de externar sus inquietudes, sentimientos o inconformidades de manera respetuosa para cada uno de los miembros del grupo.

Tabla 2.

Niveles de Lectura y escritura alcanzado al cierre de ciclo escolar 2020-2021.

NIVELES DE ESCRITURA			
SIN RECONOCIMIENTO	PRESILÁBICAS	SILÁBICO	ALFABÉTICO
No logro escribir alguna de las palabras	Usa dibujos y letras sin correspondencia de las grafías	Cada rasgo gráfico le corresponde un valor sonoro, pueden ser alejados o cercanos a éstas	Presenta textos escritos en los que cada rasgo gráfico le corresponde su fonema
0	0	2	26
NIVELES DE LECTURA			
	1	1	26

NOTA. Esta Tabla permite observar el logro alcanzado por las y los alumnos al cierre del ciclo escolar en el mes de junio de 2021, en relación a la lectura y escritura, esto de acuerdo con los estándares establecidos en el MANUAL PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA. Primer ciclo 2011.



Tabla 3.**Niveles de Velocidad Lectora alcanzados al cierre de ciclo escolar 2020-2021.**

PALABRAS LEIDAS POR MINUTO				
	REQUIERE APOYO	SE ACERCA AL ESTRANDAR	ESTANDAR	SOBRESALIENTE
PRIMER GRADO				
Número de palabras por minuto	Menor a 15	De 15 a 34	De 35 a 59	Mayor a 59
CANTIDAD DE ALUMNOS POR CADA RUBRO AL FINAL DEL CICLO ESCOLAR				
	0	3	7	18

NOTA. Esta Tabla permite observar el logro alcanzado por las y los alumnos al cierre del ciclo escolar en el mes de junio de 2021, en relación a la Velocidad Lectora, siendo visible el número de alumnos que se encuentran en un nivel sobresaliente, esto de acuerdo con los estándares establecidos en el MANUAL PARA FAVORECER EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LECTURA Y ESCRITURA. Primer ciclo 2011

Discusión y Conclusiones

Luego entonces la pregunta central desde la cual se plantea el presente trabajo es ¿Leer, para qué?, lo cual de manera casi inmediata nos remite a situarnos en ¿Cómo concibe PISA la competencia lectora? (INNE p.3)

“La competencia lectora es la capacidad del individuo para comprender emplear, reflexionar e interesarse en los textos escritos con el fin de lograr sus metas personales, desarrollar sus conocimientos, su potencial personal y, en consecuencia, participar en la sociedad (INNE, 2010).”

Atendiendo a esta concepción es posible observar que los resultados obtenidos por el alumnado a lo largo del ciclo escolar 2020-2021 mediante la implementación de las TLD de manera semanal, permitió el desarrollo de la competencia lectora generando aprendizajes de impacto, siendo esto posible gracias al trabajo conjunto con padres de familia, lo que genero no solo un espacio de aprendizaje para niñas y niños, sino una “comunidad de aprendizaje” de todos los agentes involucrados, basada en relaciones horizontales sin jerarquías de poder y sin la monopolización del conocimiento, donde cada uno de los miembros participaron de manera directa y consciente del proceso, permitiendo un “aprendizaje dialógico” (Flecha, 2008) y de corresponsabilidad.



Lo que pareciera una simple modificación de la práctica del docente, derivó en un cambio de paradigma provocando la transformación en la metodología de enseñanza, misma que generó la mejora de los procesos educativos de las y los niños. Es por ello que se requiere de la apertura del docente para renunciar a antiguas prácticas, y estar dispuesto a reinventarse mediante el desarrollo de AEE y entender que no se trata de un método de lectura, sino de una Actuación Educativa de Éxito, que permite el acercamiento de la Literatura Universal a las niñas y niños a temprana edad, que trae consigo la mejora de los resultados en el proceso de aprendizaje, además de atender al planteamiento medular de la *Estrategia Nacional de Lectura* que pretende alcanzar los siguientes objetivos:

- Que México sea un país de lectores.
 - Recuperar el placer de la lectura, promoviendo la difusión y consumo de libros mexicanos y globales.
 - Participar en la construcción de la paz, creando nuevos espacios de convivencia a través del diálogo que genera la lectura.
 - Estimular el hábito de la lectura y la escritura desde edades tempranas.
 - Fomentar el desarrollo de la lectura de comprensión.
- Recuperar el hábito de la lectura como manera de adquirir y enriquecer conocimientos y, así ensanchar nuestra conciencia.”

La implementación de las Tertulias Literarias Dialógicas son una alternativa educativa resultado de investigaciones científicas que han permitido la transformación de los espacios educativos, por ello la importancia de generar momentos para la capacitación dialógica de las y los docentes con la finalidad de construir centros educativos con miras de transformarse en “Comunidades de aprendizaje” y alcanzar la mejora de los resultados de niñas y niños desde un aprendizaje dialógico.



Referencias

- Aprendizajes Claves para la Educación Integral. 2017 SEP, México
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Sandra, R. (2010). *Aprendizaje Dialógico En La Sociedad De La Información*. Barcelona.
- Aprendizaje Dialógico En La Comunidades De Aprendizaje. (2018). Obtenido De School As ' Learning Communities: <https://Utopiadream.Info/Ca/>
- Díez, P. J., y Flecha, G. R. (2010). *Comunidades De Aprendizaje: Un Proyecto De Transformación Social y Educativa*. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado. http://www.Aufop.Com/Aufop/Uploaded_Files/Revistas/1268689288.Pdf
- Estrategia integral para la mejora del logro educativo. Manual para favorecer el desarrollo de las competencias de lectura y escritura. Primer ciclo. (2011). SEP.
- Flecha, R. (2015). *Flecha Successful Educational Actions for Inclusion and Social Cohesion in Europe*. Springer
- Gaceta Parlamentaria. <http://gaceta.diputados.gob.mx/PDF/64/2019/jul/20190718-V.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. (2012) LEER... ¿PARA QUÉ? La competencia lectora desde PISA. Ed. Materiales para docentes.
- Instituto, N. (2018). *Cómo Fue 2017*. Comunidades De Aprendizaje. <https://www.comunidadedeaprendizagem.com/Uploads/Materials/549/Ea660c815aa0da55828192ebb7da563a.Pdf>
- Ley General de Educación de la CDMX. https://normas.cndh.org.mx/Documentos/Ciudad%20de%20M%C3%A9xico/Ley_E_CdMex.pdf
- Política dialógica basada en evidencias e incluyendo las voces de todas las personas de la comunidad educativa. *Guía política*. https://65a0efee-2f6b-4f7d-baa2-05761bf610b4.filesusr.com/ugd/8957d5_9dec3de640e34c26aa4d63bf9f333963.pdf
- Valls, R., y Munté, A. (2010). Las Claves Del Aprendizaje Dialógico En Las Comunidades De Aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*. <https://www.comunidadedeaprendizagem.Com/Uploads/Materials/549/Ea660c815aa0da55828192ebb7da563a.pdf>





INTERTEXTOS

Galaxia Educativa y Pandemia

Liliana Elizabeth Grego Pavón *

Gurvich, D. (2021)

Crónicas de educación en pandemia.

HomoSapiens Ediciones.

El libro trata sobre los ámbitos más afectados durante la pandemia y se centra en el ámbito educativo y en la incertidumbre que llegó para quedarse, así como el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio en Argentina. Las interacciones sociales se alteraron y se tuvieron que repensar horarios, adaptar rutinas, organizar espacios en donde se combinaron lo doméstico, lo laboral y el cuidado personal. El sistema educativo tuvo que garantizar de un día para otro su continuidad, en una dinámica completamente diferente. Hubo que replantear lo planificado, priorizar contenidos, pensar transversalmente, conocer nuevas plataformas o utilizarlas en mayor medida.

A lo largo de la lectura, el autor presenta el desafío de visitar los lugares comunes, no para reinventarlos de acuerdo con las necesidades del momento “a la carta”, sino para restituir la dimensión política escrita bajo la urgencia y la necesidad de poner en palabras un tiempo incierto, de sobrecarga de trabajo docente que supuso estar potencialmente disponible todo el tiempo para la interacción virtual.

En el texto, el autor contesta las siguientes preguntas ¿qué tipo de apropiación tienen los contenidos brindados en hogares con adultos con alfabetizaciones precarias?, ¿cómo hacen la tarea los niños que viven en hogares con familias extendidas y hacinadas a las que además se pide que permanezcan todo el tiempo dentro de sus casas?, ¿cómo se acompaña a los niños y a las niñas a interpretar y sostener el aislamiento social con sus pares? Las crónicas aquí reunidas son un mapa de referencias conceptuales de autores, sin las cuales sería imposible pensar el ayer, el hoy y el mañana. Todos estos escritos son una bitácora de viaje a través del tiempo de pandemia, tanto como una hoja de ruta de propuestas claras y concretas posibles. En un modelo híbrido se resalta la importancia del rol de las familias, la circulación y movilidad

* Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga” México.

de los aprendizajes a priorizar, en una sociedad de solidaridades intergeneracionales que combinan lo universal y lo particular con el fin de garantizar un acceso al disfrute de bienes culturales iguales.

Gurvich (2021), en la introducción a su libro comenta que este tiempo de pandemia y que estamos aún transitando constituye un enorme desafío para sostener los más mínimos gestos de humanidad como los abrazos, o las reuniones sociales. Sigue siendo un tiempo que pone en cuestión certezas grandes y pequeñas, individuales y colectivas. Entre las aspiraciones del libro se resaltan momentos de encuentros para formular preguntas, para ensayar respuestas, para habilitar otras lecturas y reflexiones y para plantear la necesidad de escuchar las diversas voces en el debate público sobre la educación que se desea para las nuevas generaciones.

El libro consta de 17 textos ubicados por fechas, que van de abril a diciembre de 2020. El texto “otros tiempos difíciles” de abril de 2020 inicia con una reflexión de Paulo Freire que abre en su libro *La Pedagogía del oprimido*, con palabras de hace cuatro décadas “Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema”, ¿cuál es la dramaticidad de la hora actual?, en el ámbito educativo seguramente habrá diversas formas para pensarlo: ponderar la dificultad del desencuentro, un desencuentro forzado en el proyecto social común de la educación ¿qué aporta el tiempo presente?, dudas, preocupación y desconcierto.

Surge la concepción débil de la innovación educativa como respuesta. En esta concepción débil de la didáctica encuentra su socio estratégico en el nuevo paradigma tecnofílico, en educación volviendo sencillamente superflua la figura del docente. Para Argentina y en cualquier otro país ¿qué pasa con los contenidos brindados por internet, en hogares que carecen de acceso?, ¿qué estrategias despliega el sistema para no sólo proveer contenidos, sino acompañar trayectorias de aprendizaje?

Educándonos en pandemia, se centra en preguntarse ¿cómo hacemos para estar seguros de que coinciden estudiantes, docentes y espacio curricular?, esto sobrevino en el marco del distanciamiento social, preventivo y obligatorio como una catarata de preocupaciones, preguntas e incertidumbres de todos los tamaños y colores, sobrevino una suerte de desorientación generalizada, ¿cómo sostener a la distancia el vínculo educativo?, frente a la más olímpica orfandad de la tarea educativa, afrontando desigualdades en las familias de los estudiantes, desigualdades en el capital cultural y en los dispositivos tecnológicos concretos.



En otro momento (mayo de 2020), el autor resalta “la clase de pantuflas y pijama, debido a la virtualización obligada que invita a dar un salto al vacío o un salto de fe como un enriquecimiento florido de las prácticas áulicas. En Argentina existe una ley que dice “Los estudios a distancia como alternativa para jóvenes y adultos sólo pueden impartirse a partir de los 18 años”. En este contexto es preciso construir materiales, formas y propuestas específicas que no suponen simplemente colgar documentos o enviar los Power Point, que tiempo atrás, se mostraban en clase.

Los saberes comunicacionales y tecnológicos suelen no estar al alcance de la mayoría del cuerpo de profesores. Además, la clase virtualizada al soportarse en una computadora, Tablet o celular compite por la atención del estudiante, ante mensajes recibidos al momento, notificaciones o ventanas emergentes, ante lo cual el docente no puede competir. El docente obligado a estar expuesto dialoga con cuadritos de imágenes estáticas y detrás de las cuales es difícil adivinar si hay una o más personas y qué están haciendo mientras sucede la clase.

En otras fechas y textos el autor destaca “y qué pasó con la evaluación”. La evaluación educativa queda muchas veces atada o se combina con un sistema explícito o implícito de clasificación y distribución de los estudiantes, se imponen y sentencian destinos, se contribuye a la distribución desigual de posiciones sociales, jugándose cuestiones simbólicas e imaginarias. La situación de aislamiento social preventivo, y obligatorio, exigió al sector educativo entregar algunos de sus bienes más preciados, la presencialidad, la grupalidad, el encuentro, la proximidad y, por lo tanto, buena parte de las herramientas teórico-prácticas del saber ser y hacer docente y también del oficio del estudiante; percibiendo de manera distinta la distancia o la cercanía.

Con el paso del tiempo, en los espacios virtuales, los docentes empezaron a preguntarse si estarían del otro lado los estudiantes y cuánto de lo que se les envía ayuda a construir aprendizajes, porque ahora no se tienen las miradas que nos indiquen si hay duda, o si no se entendió nada. La situación se torna compleja en esta forma educativa virtualizada, improvisada y obligada. En este proyecto emancipador que estaba enfrentando la escuela en una madeja de comunicaciones distantes e incertidumbres cotidianas, atracciones y desarraigos, y en estos imaginarios en diálogo constante e incierto en su profundidad. Los meses de desconcierto educativo generalizado en el que ninguna opción tecnológica pareció estar a la altura, ya que, desde el jardín de infantes hasta la tesis de doctorado, se comporta la interacción física en tiempo real, entre personas ya que el enseñar y aprender supone activar emociones, datos y reglas, tomando en cuenta que el tiempo de aislamiento dejará heridas sociales e individuales que estarán reclamando atención urgente.



Al mismo tiempo, es cierto que muchas veces el hogar, la casa, es un ámbito de seguridades y en donde se encuentran las herramientas simbólicas para enfrentar el hostil mundo del afuera, sin embargo, en otros casos, la situación fue inversa y la casa se convirtió en el escenario del terror en el que se desplegaba sin atenuantes, el abuso y la violencia hacia los niños y adolescentes, en muchos casos entre la pobreza del contexto y la pobreza institucional, no queda mucho más que acompañar en el sentimiento.

Sería importante saber sobre las angustias y padecimientos de nuestros estudiantes durante el aislamiento, más allá de la manipulación numérica, de las evaluaciones, siendo otro medible, otro cuantificable, sin rostro, sin lengua, sin cuerpo, quedando condenados a la orfandad simbólica. Se tiene que pensar ahora en el porvenir de esos alumnos en el futuro, porque sino se piensa en el futuro es como renunciar a la posibilidad de incidir en él. La mejor tecnología es la comunidad, vivir juntos, estar juntos, apoyarnos mutuamente.

Después de los protocolos a seguir, de usar barbijo (cubre boca), mantener distancia, lavarse las manos, colocarse gel, no se escuchó alguna estrategia sobre la atención socioemocional de las personas o sobre la articulación curricular que facilitara el proceso de enseñanza-aprendizaje. No hubo alguna política pública clara y contundente que correspondiera con la magnitud del sistema educativo, para que no se convirtiera en una misión imposible ya que la desigualdad educativa producida por la pandemia y en donde los estudiantes fueron los más castigados y las desigualdades se vincularon principalmente al ámbito geográfico y a la condición social de los estudiantes y sus familias, estas desigualdades se amplificaron en el escenario de la pandemia, quedando a la intemperie, desde el punto de vista histórico, social y cultural, no hubo chance de inclusión social con la exclusión educativa.

La escuela debe tomarse como una suspensión de las desigualdades sociales, la escuela es de hecho, el patio de recreo de la sociedad es una potencia igualitaria y emancipadora. La diversidad de realidades territoriales complica las generalizaciones, pero aún así sorprende el modo pasivo en que se acepta el exceso de atomización de la labor docente y la falta de alternativas que permitan el abordaje compartido de esta nueva y profundizada complejidad en la tarea de enseñar. El camino de enseñar se torna sinuoso, y el camino de acompañar se vuelve resbaladizo. El tiempo construye nuevas identificaciones con las nuevas formas de ser y hacer docente y estudiante; sería deseable para unos y otros que al menos no fuera en soledad, porque, como dijo recientemente Naomi Klein: “Nuestra mejor tecnología es la comunidad. Vivir



juntos, estar juntos, apoyarnos mutuamente”, las comunidades están llamadas a encarar un trabajo, cívico e intergeneracional, que a la vez es un derecho, el de la “reparación”.

Comenta el autor, que la escuela como institución nace en la articulación de una contradicción, la de la construcción de los destinos. Durkheim localizó la función educativa en la preparación de las nuevas generaciones para los lugares a los que cada sujeto estaría socialmente destinado, por otro lado, la famosa aspiración de la movilidad social ascendente, adherida al imaginario educativo moderno con la ilusión de que se puede cambiar el lugar al que uno está destinado. En tercer lugar, hay quienes sostienen que la escuela es justamente un paréntesis social en el cual se puede jugar a ser otro, y ese juego imaginario es tan potente que, aún hoy, muchos estudiantes y docentes piensan y actúan con la convicción de que eso puede ocurrir.

Abrir la puerta para imaginar destinos diferentes no es una actividad inocua e incluso reversible, una vez que se ha probado o degustado el más amplio mundo, el barrio queda para siempre resignificado. Todavía hoy duele y espanta la fuerte correlación entre pobreza y rendimiento estudiantil comprobado en las pruebas nacionales. En el año de profundización de la crisis, la desigualdad educativa no pareció escandalizar mucho a nadie. En ese contexto suelen resultar marginales las voces de los estudiantes, voces vulnerables y las voces de los docentes que aparecen envueltas en un halo de incertidumbre. Parece necesario plantear una y otra vez que no hay oportunidad de inclusión social si existe exclusión educativa.

Es preciso desanudar en este tiempo de desencuentros lo que no se resuelve con respuestas puntuales, ni con resoluciones ministeriales sueltas, sino que requiere de políticas amplias y sostenidas en el tiempo, y de diálogos y acuerdos que incluyan a todos, especialmente a los más castigados en este tiempo de pandemia. Los próximos años de inicio y de regreso a la escuela, no vienen con las soluciones ya elaboradas, sino que se deben de ir construyendo en una sociedad más justa, igualitaria y solidaria.

Es recomendable leer el libro de *Crónicas de educación en pandemia*, ya que todos los textos incluidos en él se inscriben en el contexto de un sistema educativo durante la pandemia, en el cual ocurrieron cambios significativos, partiendo del encierro inicial, la falta de contacto con los ámbitos laborales, el repensar las rutinas educativas, los horarios, adaptar la vida a espacios donde se combinaron lo doméstico, lo laboral y educativo con el cuidado y la incertidumbre personal



El autor de manera dinámica hace hincapié en la reflexión sobre el conocimiento del sistema educativo, sus engranajes y mecanismos, pero, fundamentalmente sobre los sujetos que lo transitan. Diego Gurvich, nos aproxima a la comprensión del sistema educativo amplio, diverso, completo, enfatizando sobre la experiencia docente, la dinámica estudiantil y familiar durante la pandemia. Pone en palabras un tiempo incierto que se vivió con una sobrecarga de trabajo e incertidumbre para docentes, padres y alumnos.



Instructivo para autores

Práctica Docente es una revista electrónica de acceso abierto en el ámbito de la formación y la práctica docentes con un espacio plural para la publicación de artículos y ensayos originales, inéditos y recientes de investigación o de reflexión teórica relacionada con la formación inicial y continua, la intervención e innovación docentes.

Las colaboraciones y contribuciones que se presenten para su dictaminación deberán adecuarse a los siguientes lineamientos de las secciones de la revista:

Hallazgos

Publica artículos académicos de resultados o avances de investigación realizados en los últimos dos años.

Entreaulas y patios

Divulga artículos académicos de sistematización de experiencias recientes (últimos dos años) sobre la práctica docente y la intervención educativa innovadora que cuenten con una sólida fundamentación teórico-metodológica.

Sin fronteras

Espacio para ensayos de revisión o reflexión teórica sobre temáticas de actualidad que favorezcan el desarrollo del ámbito de la formación, la práctica e innovación docentes.

Intertextos

Dedicada a la publicación de reseñas críticas de libros, investigaciones de posgrado y otros documentos académicos recientes y relacionados con el ámbito de la formación, la práctica y la innovación docentes.

Artículos

Los artículos postulados para su publicación en las secciones Hallazgos y Entreaulas y patios, deberán reunir las siguientes características:

- ✓ Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.
- ✓ Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).
- ✓ Filiación institucional, país y correo electrónico.
- ✓ Resumen en español y abstract en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.
- ✓ Cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.
- ✓ Fecha de conclusión del manuscrito.
- ✓ Desarrollo del trabajo:
- ✓ Introducción o presentación.
- ✓ Objetivos y justificación.
- ✓ Metodología utilizada.

- ✓ Resultados obtenidos.
- ✓ Discusión de hallazgos.
- ✓ Conclusiones.
- ✓ Recomendaciones (si las hubiese).

Las formas de citación y de redacción de las fuentes documentales se apegarán a las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés, APA, Tercera edición traducida de la sexta en inglés. Las referencias se colocarán al final del texto.

Ensayos

Los ensayos que se presenten para su publicación en la sección Sin fronteras deberán contar con los siguientes datos de identificación: título, nombre y apellidos del autor o de los autores, filiación institucional; resumen en español y abstract en inglés de hasta 100 palabras, y cinco palabras clave tomadas de los Tesoros UNESCO o ERIC.

Los trabajos expresarán claramente el argumento, punto de vista o posición del autor sobre el tema, observar congruencia en los contenidos, así como propiciar el análisis y la reflexión de los lectores. Podrán emplearse notas a pie de página o en su caso registrar fuentes documentales.

Reseñas

Las reseñas postuladas para publicarse en la sección Intertextos serán interpretaciones críticas de libros especializados y de investigaciones de posgrado sobre formación, práctica e innovación docentes. Deberán contener: título, referencia de la obra reseñada, el nombre completo del autor, su filiación institucional, país y correo electrónico.

Los artículos, ensayos y reseñas deberán cubrir los criterios de calidad de la revista relacionados con las propiedades textuales: coherencia, adecuación y cohesión.

Presentación de los originales

Los textos se enviarán en archivo digital y en procesador Word. La extensión de los artículos será desde 20 hasta 30 cuartillas incluyendo las referencias documentales, tablas o ilustraciones. Los ensayos para la sección Sin fronteras tendrán como mínimo de 12 a 15 cuartillas y como máximo 30; las reseñas para la sección Intertextos constarán de 4 a 6 cuartillas. Una cuartilla está formada de 28 líneas, de aproximadamente 2000 caracteres sin espacios por página, interlineado de 1.5 y en tipo de letra Times News Roman de 12 puntos.

Las tablas e ilustraciones deberán seguir las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), tercera edición traducida de la sexta en inglés, además identificarse con un título adecuado al contenido, numeradas secuencialmente y colocadas en el cuerpo del texto que les corresponda.

Recepción de los trabajos

Los artículos y ensayos se enviarán a la dirección de correo electrónico revista.practica@sepdf.gob.mx. El equipo editorial dirigirá a los autores un correo electrónico con el acuse de recibo

formal. El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar aquellos textos que no cumplan con los criterios de la política editorial de la revista, así como de proponer a los autores las posibles modificaciones a los textos que se postularon para su publicación.

Con excepción de las reseñas críticas que se publiquen en la sección Intertextos, todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas externos a la revista, mediante el procedimiento de doble ciego que conserva el anonimato de árbitros y autores. El tiempo de dictaminación no rebasará los tres meses, contados a partir de su recepción inicial.

Para el cuidado de la calidad y la originalidad de los contenidos, la revista adopta las pautas de transparencia y políticas de antiplagio del código del Comité de Ética para Publicaciones, por sus siglas en inglés, COPE.

Los trabajos se analizarán con software de coincidencias y redundancias, por lo que se recomienda a los autores el manejo cuidadoso de la redacción, paráfrasis, citas y referencias.

Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publiquen quedarán amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento, así como de los criterios de acceso abierto que se establecen en la licencia “atribución NoComercial-SinDerivadas” de Creative Commons.

Los autores se comprometen a no postular sus artículos, ensayos y reseñas en ninguna otra publicación impresa o digital.

Todas las colaboraciones se sujetarán al siguiente proceso de dictaminación:

El equipo editor realizará una primera revisión técnica para cotejar si los trabajos cumplen con los requisitos establecidos en el instructivo para autores de la revista. Se enviará al autor el acuse de recibido.

La lista de los textos académicos aceptados será enviada al Comité Editorial para su revisión académica, sin dar a conocer el nombre del autor o autores.

A partir de la fecha de recepción y en un plazo no mayor de diez días hábiles se notificará al autor(es) la aceptación para envío a dictaminación por pares o, en su caso, la devolución de su texto. La dictaminación por pares será de doble ciego, esto significa que habrá anonimato entre dictaminadores y autores. La revisión se realizará por dos especialistas en el tema; de no coincidir los dictámenes, se recurrirá a un tercer dictaminador.

En un plazo máximo de tres meses, el autor recibirá la notificación del resultado:

Afirmativa

Con modificaciones

Negativa

La revista contará con los registros DOI (Digital Object Identifier) y Creative Commons, los cuales se encuentran en trámite.

JP

EP



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

AEF CIUDAD **MÉXICO**
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO

gob.mx/aefcm