

Año. 6 ■ Volumen 13 ■ Número 13 ■ Julio-Diciembre 2024

REVISTA EduCRETAM

ISSN: 2683-2380

CONGRESO INTERNACIONAL EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Secretaría, Tamaulipas; 16, 17 y 18 de octubre de 2024.



 **CONGRESO
INTERNACIONAL EN
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**
16, 17 y 18 de octubre de 2024



Año. 6 ■ Volumen 13 ■ Número 13 ■ Julio-Diciembre 2024

REVISTA EduCRETAM

ISSN: 2683-2380

CONGRESO INTERNACIONAL EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Secretaría, Tamaulipas; 16, 17 y 18 de octubre de 2024.



CONGRESO
INTERNACIONAL EN
INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA
16, 17 y 18 de octubre de 2024





**PREMIO MUNDIAL DE LA CIENCIA
EUREKA-2022**

**A: Centro Regional de Formación Docente e
Investigación Educativa CRETAM**

CATEGORÍA: LIBROS E INVESTIGACIÓN

*Por su contribución a la formación docente y su
alcance académico e investigativo con la
edición de la Revista Científica "EDUCRETAM".*

Barranquilla, Colombia. 26 de mayo de 2022

Otorgado por

**CONSEJO MUNDIAL DE ACADÉMICOS E
INVESTIGADORES UNIVERSITARIOS**





Directorio

Consejo Editorial

Américo Villarreal Anaya

Gobernado Constitucional del Estado de
Tamaulipas

Lucía Aimé Castillo Pastor

Secretaría de Educación de Tamaulipas

Mario Chávez Campos

Dirección General de Educación

Superior para el Magisterio

Guadalupe Acosta Villarreal

Subsecretario de Educación Media
Superior y Superior

Comité Editorial

Directora de la Revista

Amelia Castillo Morán

Rectora del Centro Regional de
Formación Docente e investigación
Educativa

Editor General

Wilfrido Barroso Hernández

Coordinación Editorial

Luz Vianey Maldonado Aguilar

Administrador Web

José Javier Herrera Mansilla

Diseño editorial

Jesús Rodríguez Mendoza

Comité Científico

José Arturo Chong Hernández

Dirección de Formación y Superación
Profesional de Docentes

Ariadna Miguel Chávez Cobos

Subdirección de Formación Docente

Yara Yadira Medrano Castro

Departamento de Educación Normal

Rosa Amelia Elizondo Cantú

Escuela Normal Urbana Cuahutémoc

Albertina Guadalupe Guajardo Villela

Escuela Normal Federal de Educadoras
Mtra. Estefanía Castañeda

Nora Imelda González Salazar

Benemérita Escuela Normal Federalizada
de Tamaulipas

Valentín Juárez González

Escuela Normal Profr. y General Alberto
Carrera Torres

Patricia Nallely de la Fuente Rodríguez

Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

Jorge Cantú Quintanilla

Escuela Normal Rural de Tamaulipas

Maestro Lauro Aguirre

María Julieta Mendoza García
Centro de Actualización del Magisterio

Carolina Rojas Díaz de León

CRETAM

Julio César Balderas Cepeda

CRETAM

Karla Gabriela Martínez Sánchez

CRETAM

Wilfrido Barroso Hernández

CRETAM

Alhelí Segovia Sánchez

CRETAM

Ricardo Murillo Alfaro

CRETAM

Yazmín Saucedo Enríquez

CRETAM

Patricia Margarita Salazar García

Escuela Normal Federal de Educadoras
Mtra. Estefanía Castañeda

Mario Alfonso Barbosa de León

Escuela Normal Rural de

Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre

Hilda Elisa Garza Amaya

Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

María Antonia Hernández Yépez

Benemérita Escuela Normal Federalizada
de Tamaulipas

Rosa Amelia Elizondo Cantú

Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc

Antonio Muñoz Raudales

Escuela Normal Profr. y General Alberto
Carrera Torres

Oscar Armando Terán Sosa

Centro de Actualización del Magisterio

Olga Laura Rosas

Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

EDUCRETAM. Año 6, Número 13, Volumen 13, Julio-Diciembre 2024 es una publicación semestral editada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, CRETAM. Avenida Basic y Avenida Software, Parque Científico y Tecnológico TECNOTAM. Carretera Ciudad Victoria-Soto La Marina km 6 C.P. 87138 Tel. +52 834 171 92 00. Correo: revista@cretam.edu.mx. Página web: <http://www.cretam.edu.mx>. Editor responsable: Mtro. Wilfrido Barroso Hernández. Reserva de derechos al uso exclusivo No. 04-2019-062013323700-102 otorgado por el Instituto Nacional de Derechos de Autor ISSN: 2683-2380. Responsable de la última actualización de este número, Unidad de Informática: José Javier Herrera Mansilla, Avenida Basic y Avenida Software, Parque Científico y Tecnológico TECNOTAM. Carretera Ciudad Victoria-Soto La Marina km 6 C.P. 87138, fecha de última modificación 15 de diciembre de 2024.

Presentación

Es una satisfacción presentar el Número 13 de la revista EDUCRETAM, correspondiente al periodo julio–diciembre de 2024, el cual reúne una selección de trabajos académicos derivados del 8° Congreso Internacional en Investigación Educativa, celebrado los días 16, 17 y 18 de octubre de 2024. Esta edición mantiene el compromiso editorial de difundir conocimiento, promover la reflexión crítica y fortalecer la investigación educativa desde diversas perspectivas teóricas, metodológicas y contextuales.

Los artículos que integran este número reflejan la amplitud y diversidad temática que caracteriza a la comunidad investigadora participante. Entre las contribuciones, se encuentran estudios que abordan el uso de herramientas digitales contemporáneas, como TikTok, aplicadas a procesos de evaluación escolar y comunitaria; análisis jurídicos sobre el derecho a la educación inicial en México; y reflexiones pedagógicas sobre la relevancia del idioma inglés desde un enfoque constructivista.

Asimismo, se presentan investigaciones comparadas sobre educación inclusiva en México y Chile, propuestas de estrategias innovadoras desde las artes visuales para la educación preescolar, así como estudios sobre la aplicación de inteligencias múltiples en aulas multinivel para la enseñanza del inglés como segunda lengua. La edición también incorpora análisis situacionales relacionados con la coordinación académica en procesos de codiseño curricular en educación primaria, así como trabajos que examinan el aprendizaje socioemocional, la validación de instrumentos para proyectos comunitarios en nivel preescolar y las percepciones de formadores de docentes.

De igual manera, este número incluye revisiones sistemáticas sobre los planes de estudio de Filosofía en secundaria y su vínculo con el pensamiento crítico y creativo, investigaciones orientadas a la evaluación de la argumentación oral y escrita en proyectos de formación docente y aportaciones cualitativas basadas en narrativas de estudiantes normalistas en condiciones de vulnerabilidad escolar.

Cada artículo representa una contribución significativa al diálogo académico y a la comprensión de los desafíos actuales de la educación, tanto en México como en contextos comparados. Las perspectivas presentadas enriquecen el análisis pedagógico, fortalecen la profesionalización docente y abren caminos para nuevas líneas de investigación.

Con esta publicación, EDUCRETAM reafirma su compromiso con la difusión científica rigurosa, el impulso a la investigación educativa y la construcción colaborativa de saberes que respondan a las necesidades formativas del presente y del futuro.

Expresamos nuestro reconocimiento a las y los autores, revisores, académicos participantes y organizadores del Congreso Internacional que dio origen a estos trabajos, así como a las instituciones que respaldan la continuidad de este esfuerzo editorial.

Invitamos a las lectoras y lectores a recorrer las páginas de este número con espíritu crítico, reflexivo y propositivo, seguros de que sus contenidos aportarán valor a la práctica educativa, la investigación y el desarrollo profesional.

Comité Editorial
Revista EDUCRETAM

Índice

Directorio	6
Presentación del Comité	9
El TikTok como herramienta didáctica para evaluar la presentación del Proyecto Escolar Comunitario	12
Mateo Dragustinovis Arellano Héctor Javier García Arteaga Programa Doctorado en Políticas Educativas CRETAM	
La legislación aplicable al derecho a la educación inicial en México	27
Marianela Núñez Barboza Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación	
La importancia del idioma inglés en la educación primaria	44
Kenya Jhovana Galván Carrera. Patricia Nalleli De La Fuente Rodríguez. Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero.	
Educación Inclusiva en México y Chile. Comparación normativa y social	57
Martha Patricia Castro Granados Universidad Tecnológica de Tamaulipas Norte Dr. Marco Aurelio Navarro Leal Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa	
Estrategias innovadoras centradas en las artes visuales para potenciar el aprendizaje en preescolar	74
Daniela Alejandra Castillo Teran Alhelí Segovia Sánchez Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda	
Estrategias de Inteligencia Múltiple en Aulas Multinivel en la Materia de Inglés como Segundo Idioma en una Escuela Normal	92
Jessica Vanessa Balderas Villafranca Olga Laura Rosas Sánchez Hugo Ernesto Vargas Rodríguez Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero	
Análisis situacional y retos de las coordinaciones de los equipos de codiseño de la Licenciatura en Educación Primaria del Estado de Tamaulipas	107
Rosa Ma. Grimaldo Rodríguez Aldo Contreras Sánchez Claudine Isabel Chávez Hernández Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero	
Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios para el desarrollo de emociones en el nivel preescolar: Validación del instrumento	124
Xóchitl Marisol Rodríguez de Leija Kenia Lizeth Ferrer García Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda	
Apreciación de los formadores de docentes acerca del aprendizaje socioemocional de los estudiantes de la escuela normal: dominio emoción	143
Erendida Yasmín Mendoza Reyna	

Irma Cuéllar González

Olga Báez Moreno

Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre

Planes de estudio de Filosofía en la educación secundaria en relación con el pensamiento crítico y el pensamiento creativo: una revisión sistemática 160

Ricardo Javier Llinas De Moya

Beatriz Paola Mallarino Beleño

Luis Mallarino

Universidad Simón Bolívar

Evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes 172

Araceli López Chino

Christian Servando Cruz López

Mario Alejandro Pacheco Delgado

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Narrativas del estudiante normalista desde la experiencia de condición vulnerable escolar 194

Anabel Madrigal Malvaez

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

El TikTok como herramienta didáctica para evaluar la presentación del Proyecto Escolar Comunitario

TikTok as a teaching tool to evaluate the presentation of the Community School Project

Mateo Dragustinovis Arellano

Héctor Javier García Arteaga

Programa Doctorado en Políticas Educativas CRETAM

Resumen

El objetivo de esta investigación fue valorar las percepciones de los estudiantes sobre la implementación de la herramienta TikTok como recurso didáctico para la evaluación de la presentación del Proyecto Escolar Comunitario y aprovechar los conocimientos que los estudiantes tienen en el uso de dicha plataforma; haciendo de este proceso algo divertido, atractivo y participativo. La metodología fue con un enfoque cualitativo descriptivo, permitiendo la recolección de la información a través de la revisión bibliográfica y entrevistas a 97 estudiantes de cuatro grupos de segundo semestre del Plantel 05 Victoria, de Colegio de Bachilleres del Estado de Tamaulipas. La metodología incluyó la aplicación de un instrumento mediante la herramienta de Google Forms, el cuestionario ofrecía a los estudiantes la opción de elegir entre una presentación tradicional en PowerPoint o la creación de un video en TikTok para presentar el Proyecto Escolar Comunitario (PEC). Posteriormente a todos los estudiantes que eligieron esta nueva manera de evaluar, se les aplicó otro formulario para medir 10 variables. Los resultados revelaron que los estudiantes se sentían cómodos usando TikTok y mostraban un alto nivel de participación, compromiso y diversión. La mayoría de los estudiantes prefieren esta forma de evaluar que la tradicional.

Palabras clave: Proyecto Escolar Comunitario, evaluación, TikTok, didáctico, diversión.

Abstract

The objective of this research was to assess students' perceptions of implementing TikTok as a teaching resource for evaluating the Community School Project presentation and to leverage their existing knowledge of the platform, making the process fun, engaging, and

participatory. The methodology employed a descriptive qualitative approach, allowing for data collection through a literature review and interviews with 97 second-semester students from four groups at Plantel 05 Victoria, part of the Tamaulipas State College of Baccalaureate Studies. The methodology included administering a questionnaire using Google Forms, which offered students the option of choosing between a traditional PowerPoint presentation or creating a TikTok video to present their Community School Project (PEC). Subsequently, all students who chose this new evaluation method completed another questionnaire to measure 10 variables. The results revealed that the students felt comfortable using TikTok and demonstrated a high level of participation, engagement, and enjoyment. Most students prefer this form of assessment to the traditional one.

Keywords: Community School Project, assessment, TikTok, educational, fun.

Introducción

En un mundo donde la tecnología redefine constantemente la forma en que se aprende y se comunica, las plataformas de redes sociales emergen como herramientas innovadoras para la educación. En la actualidad las redes sociales se han incorporado no solo a la sociedad en general, sino de manera exponencial a la juventud, en especial TikTok, esta herramienta ha servido como una plataforma de diversión, pero también en algunos casos como nueva metodología para el aprendizaje de contenidos disciplinares, de una forma más dinámica y divertida, sin embargo, hay que destacar que en el caso de los docentes es un cambio de paradigma y un reto, que solo algunos se han permitido tomar.

No se puede negar que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son parte importante en los procesos de cambio de la sociedad en todos los ámbitos, sean estos tecnológicos, políticos, económicos, y el sistema educativo debe adaptarse a estos cambios con el fin de ofrecer una mayor calidad en la educación del estudiante y ayudar en el desarrollo de sus habilidades tanto comunicativas como sociales (Quintero, 2020). En este contexto el empleo de la tecnología fomenta una cultura de participación activa que refuerza el compromiso social mediante el uso de diversas plataformas y herramientas, incluidas las redes sociales (Prada-Nuñez et al., 2020, p. 261).

La aplicación de las TIC en la educación, según Mendoza y Castro (2018), buscan

innovar los procesos, la impartición de los contenidos y en la educación como tal, sin embargo, la innovación no es cuestión de contexto nivel educativo, sino de actitud, de aplicación de las tecnologías y de compromiso con la educación.

En este sentido, Da Silva (2020) señala que los docentes en pleno siglo XXI ven las tecnologías digitales como barreras para el aprendizaje significativo, dando poca importancia al potencial que poseen, convirtiéndose en valiosos aliados aplicables a diversos entornos educativos, especialmente para los actores educativos que buscan hacer de sus clases algo dinámico y atractivo. Por ello, es fundamental para la aplicación de las diferentes plataformas digitales a la educación, que el docente esté familiarizado con la variedad de opciones que ofrecen para fomentar el uso continuo de la tecnología en el aula, vinculando los contenidos de las clases con las formas de presentación y aprovechar los conocimientos previos que los estudiantes poseen en relación con estas nuevas dinámicas, facilitando el aprendizaje de manera creativa y motivadora.

Respecto a la relevancia de las redes sociales en la educación, estas se han integrado en nuestra vida cotidiana y son

cada vez más utilizadas por personas de todas las edades y son aceptadas tanto por niños como adolescentes, y se han convertido en un elemento esencial para la comunicación. Si se emplean correctamente, pueden promover la autonomía y el trabajo colaborativo entre los estudiantes, permitiendo que ellos mismos construyan su propio conocimiento (Prieto, et al., 2013). Al respecto Marcos y Sara, 2020 señalan que TikTok se ha convertido en una red social general en la vida de millones de estudiantes; que, a raíz de la digitalización de la enseñanza, su uso como material audiovisual creció exponencialmente durante la pandemia COVID-2019 y el período posterior. TikTok, tiene como objetivo capturar y mostrar la creatividad, el conocimiento y los momentos más significativos de la vida, directamente desde el teléfono móvil (Flores-Gonzales et al., 2022).

Según el informe de Hootsuite de 2022, existen más 4,6 billones de usuarios de redes sociales en todo el mundo, lo que supone un 10,1% más con respecto a 2021, siendo WhatsApp la red social favorita de los usuarios, seguida de Instagram y Facebook. A nivel nacional, según el informe de IAB Spain Research. (2022), un

85% de los internautas, de entre 12 y 70 años, utilizan redes sociales, lo que significa cerca de 28,3 millones de usuarios (citado por Arroyo, 2022).

A partir del Acuerdo Secretarial número 17/08/22 se establece y regula el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior (EMS), el Programa Aula, Escuela y Comunidad (PAEC) se define como una estrategia para articular a las y los distintos actores participantes en la construcción de los aprendizajes significativos y contextualizados del estudiantado de EMS con base en el programa de estudio y necesidades o problemáticas de la comunidad mediante el desarrollo de Proyectos Escolares Comunitarios (PEC) (SEMS, 2023).

En ese contexto Proyecto Escolar Comunitario tiene como objetivo lograr que los planteles se transformen en escuelas abiertas y orientadoras, de esta forma el esfuerzo coordinado entre la escuela y la sociedad promoverá, a corto plazo, un aprendizaje contextualizado y significativo en el estudiantado de educación media superior, y a largo plazo favorecerá una nueva cultura educativa basada en el trabajo colaborativo y la implicación de un conjunto social articulado desde el aula, la escuela y la

comunidad en los temas educativos, logrando así, la transformación pretendida en la Nueva Escuela Mexicana (SEMS, 2023).

El PEC es una iniciativa que permite a los estudiantes aplicar conocimientos adquiridos en el aula para abordar y solucionar problemas en su comunidad. Tradicionalmente, estos proyectos se presentan mediante PowerPoint, una herramienta que, aunque eficaz, puede resultar limitada en cuanto a creatividad y alcance. TikTok ofrece una alternativa fresca y accesible que permite a los estudiantes no solo presentar su trabajo, sino también conectar de manera más significativa con su comunidad a través de contenido visual y narrativo atractivo. Adoptar un enfoque estratégico para integrar TikTok en la educación permite a los estudiantes explorar la transdisciplinariedad, promoviendo la presentación creativa y dinámica de sus conocimientos (Ramallal y Belda, 2021).

El objetivo de este estudio fue valorar las percepciones de los estudiantes sobre la implementación de la red social TikTok como recurso didáctico para evaluar la presentación del Proyecto Escolar Comunitario.

Materiales y Métodos

El enfoque de la investigación fue de corte cualitativo descriptivo, ya que busca la recopilación de percepciones desde el punto de vista de los participantes (Guevara et al., 2020; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Se empleó una encuesta Likert en línea mediante Google Forms, en primer término, se encuestó a 97 estudiantes de cuatro grupos de segundo semestre sobre la implementación de la nueva forma de evaluar el Proyecto Escolar Comunitario. La encuesta arrojó que 73 alumnos optaron por la evaluación del PEC mediante un video de TikTok. En segundo término, se aplicó otra encuesta Likert en línea para examinar 10 variables a los 73 alumnos que optaron por la nueva forma de evaluación, esto con la finalidad de medir: facilidad, comunicación, diversión, responsabilidad, gusto, importancia, aprendizaje, preferencia, aplicación y sugerencia.

La escala de Likert utilizada para medir el nivel de desacuerdo fue: 1. Totalmente de acuerdo, 2. De acuerdo, 3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4. En desacuerdo y 5. Totalmente en desacuerdo. Los reactivos aplicados fueron (Zapata et al., 2024):

1. ¿Me resulta sencillo crear/diseñar un video de TikTok en mi celular?
2. ¿Me comunico con los compañeros de mi equipo para comentar sobre la realización del video?
3. ¿Me parece divertido la creación de videos en TikTok como herramienta para evaluar la presentación del Proyecto Escolar Comunitario?
4. ¿Me comprometo conmigo mismo y con los integrantes de mi equipo para dar mi mejor esfuerzo en la realización del TikTok?
5. ¿Me agrada que se utilicen las herramientas tecnológicas actuales como el TikTok para evaluar la presentación del Proyecto Escolar Comunitario?
6. En relación con esta nueva forma de evaluar, ¿mi importancia por el Proyecto Escolar Comunitario será mayor?
7. Por participar en la creación de videos en TikTok de temas del Proyecto Escolar Comunitario ¿he aprendido más, que si no lo hubiera hecho?
8. ¿Prefiero la evaluación mediante la creación de videos en TikTok que seguir usando PowerPoint?

9. ¿Te gustaría que este tipo de evaluaciones se aplicaran en otras asignaturas/materias?
10. Como estudiante ¿recomendarías esta forma de evaluación?

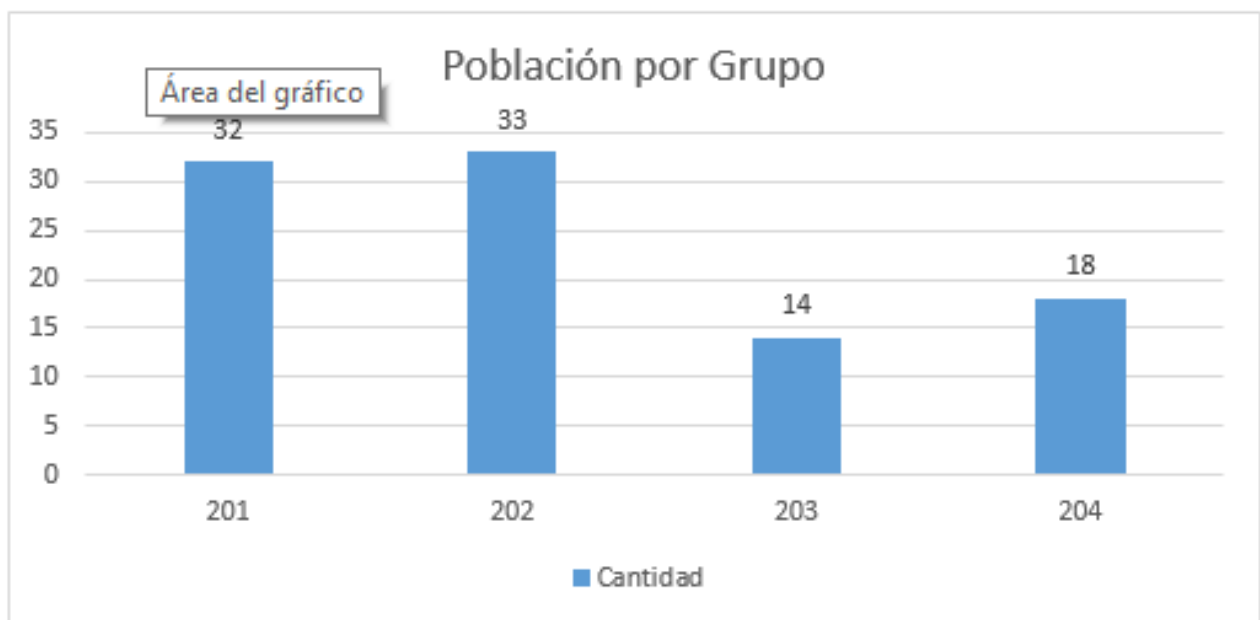
Como se puede apreciar en la figura 1, los 97 estudiantes encuestados sobre la nueva forma de evaluar la presentación del Proyecto Escolar Comunitario, mediante un video de TikTok, corresponden al segundo semestre de bachillerato, distribuidos por grupo (201-204).

Resultados

Semestre y Género

Figura 1

Población encuestada por grupo



De los 97 estudiantes encuestados el 55.67% son mujeres (54) y el 44.33 % son hombres (43 alumnos).

Interpretación de la pregunta: ¿Te gustaría que la evaluación de la presentación del Proyecto Escolar

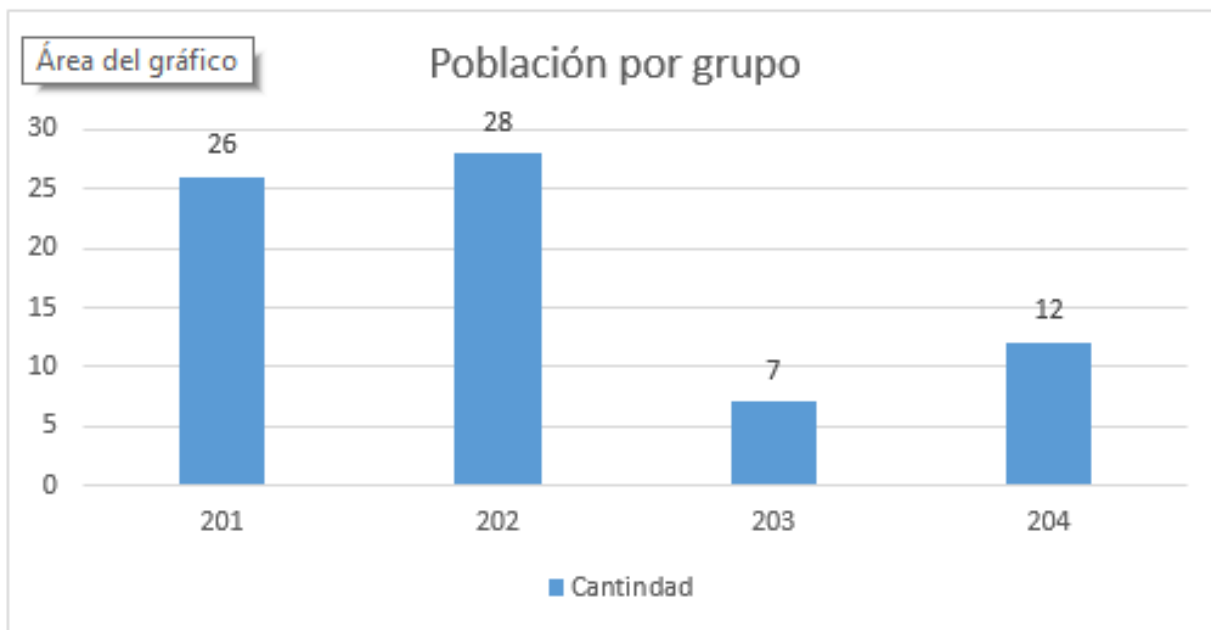
Comunitario se hiciera por medio de un video creado mediante la aplicación TIKTOK?

Como se puede apreciar en la figura 2, de los 97 estudiantes encuestados, 73 optaron por la segunda opción de evaluar

la presentación del Proyecto Escolar Comunitario, mediante un video de TikTok.

Figura 2

Población encuestada por grupo



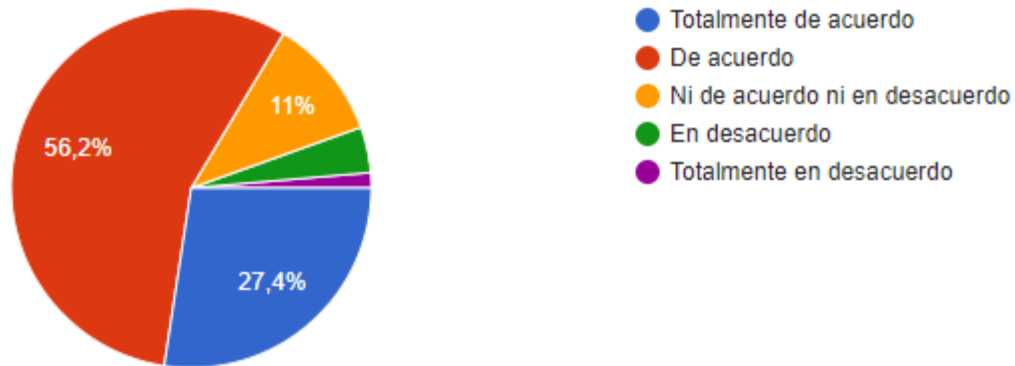
De los 73 estudiantes encuestados el 58.9% son mujeres (43 estudiantes) y el 41.1% son hombres (30 alumnos). Como se puede observar en ambas gráficas la participación de las mujeres es mayor.

Interpretación de las 10 variables en estudio

A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la encuesta Likert aplicada a los 73 estudiantes que optaron por la evaluación de la presentación del Proyecto Escolar Comunitario por medio de un video en TikTok.

Figura 3

¿Te gustaría que la evaluación de la presentación del Proyecto Escolar Comunitario se hiciera por medio de un video creado mediante la aplicación TIKTOK?

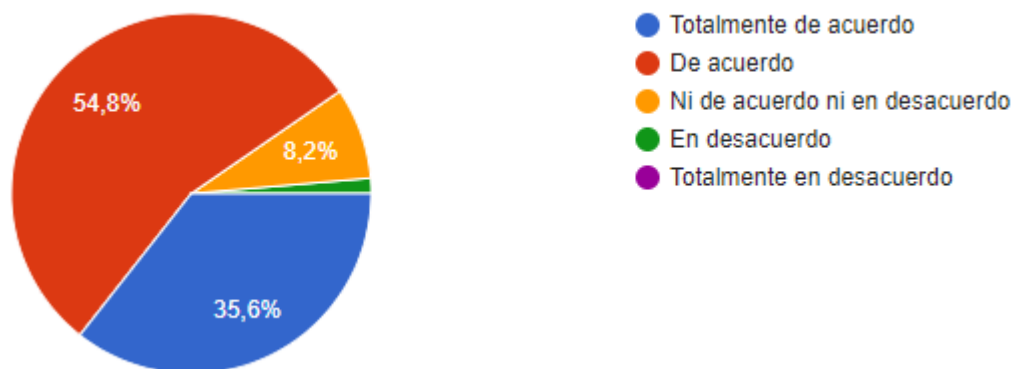


El 83.6% de los estudiantes están totalmente de acuerdo o de acuerdo en que les resulta fácil crear/diseñar un video

en TikTok para evaluar la presentación del Proyecto Escolar Comunitario (ver figura 3).

Figura 4

¿Me comunico con los compañeros de mi equipo para comentar sobre la realización del video?

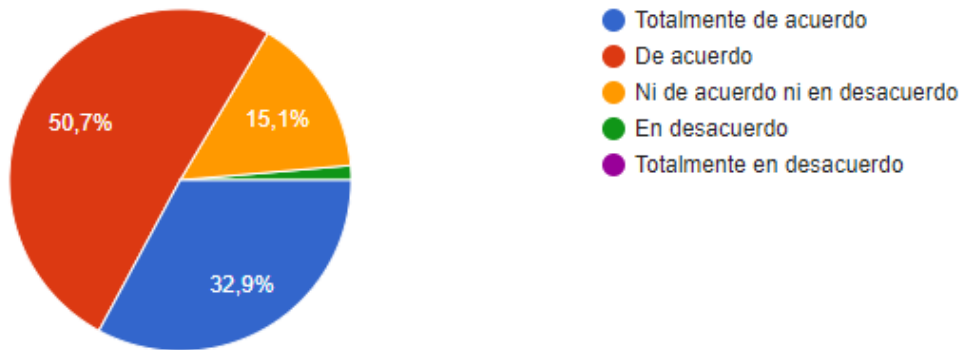


En relación con la variable comunicación, el 90.4% de los estudiantes, es decir la mayoría, están de acuerdo o totalmente de

acuerdo en que la comunicación en el proceso de *aprendizaje se incrementa* (ver figura 4).

Figura 5

¿Me parece divertido la creación de videos en TikTok como herramienta para evaluar la presentación del Proyecto Escolar Comunitario?

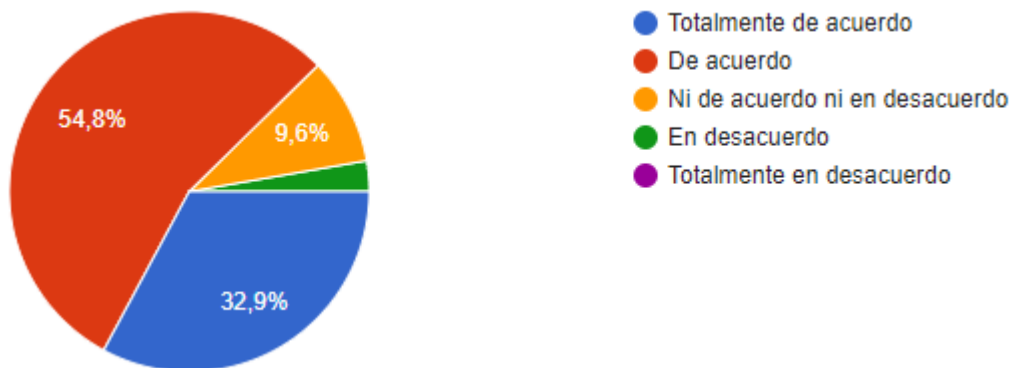


Como se observa en la figura 5, el 83.6% de los estudiantes manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo que la

elaboración de un video en TikTok es divertido.

Figura 6

¿Me comprometo conmigo mismo y con los integrantes de mi equipo para dar mi mejor esfuerzo en la realización del TikTok?

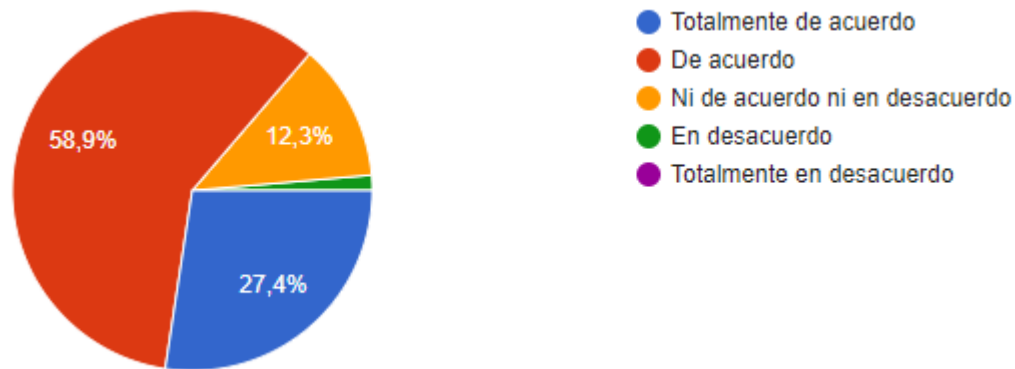


Como se puede observar en la figura 6, la mayoría de los estudiantes (87.7%) están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que mediante la elaboración del video en la

plataforma TikTok promueve su compromiso con sus compañeros y el proceso de aprendizaje.

Figura 7

¿Me agrada que se utilicen las herramientas tecnológicas actuales como el TikTok para evaluar la presentación del Proyecto Escolar Comunitario?

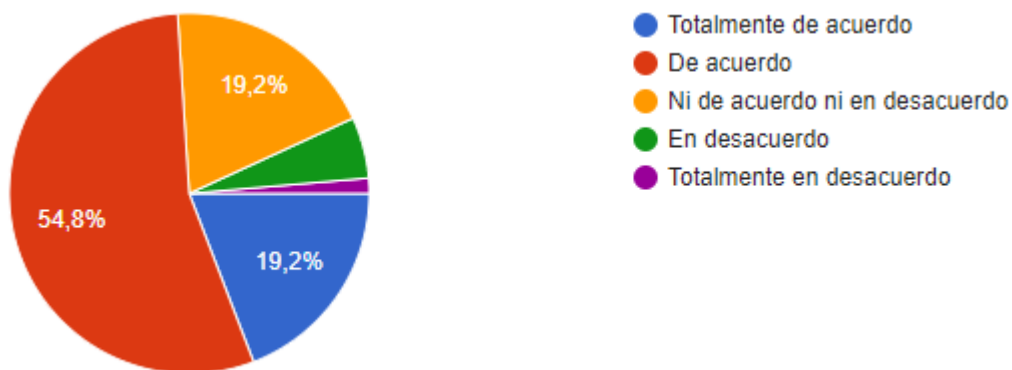


Con respecto a la variable agrado, el 86.3% está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que se use la plataforma TikTok para

evaluar la presentación del Proyecto Escolar Comunitario.

Figura 8

En relación con esta nueva forma de evaluar, ¿mi interés por el Proyecto Escolar Comunitario será mayor?

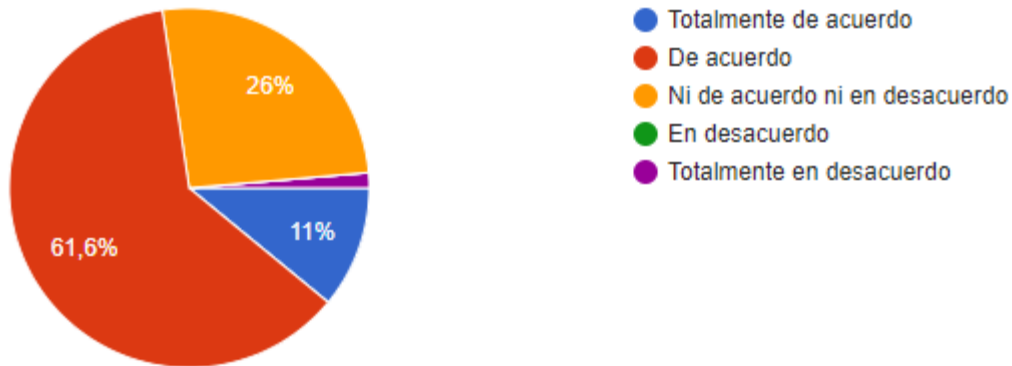


Acerca de la variable importancia, en la figura 8 se puede apreciar que la mayoría de los estudiantes, es decir el 74% de los estudiantes están de acuerdo o

totalmente de acuerdo en que su interés por el PEC se incrementa al utilizar la herramienta TikTok para crear videos.

Figura 9

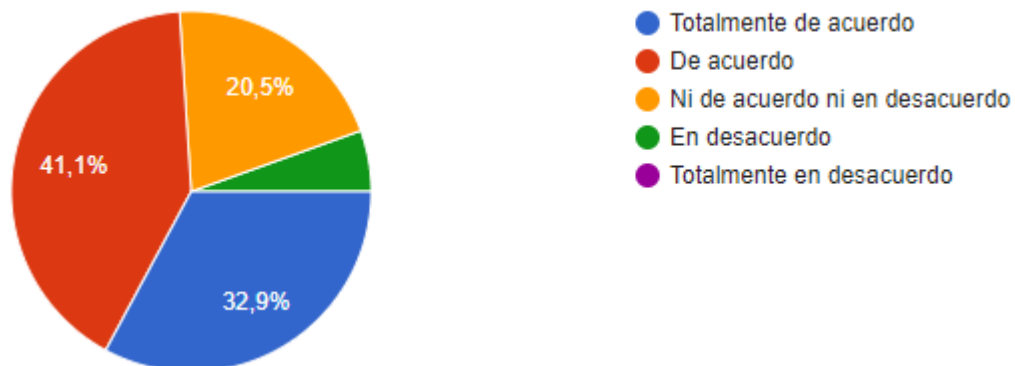
Por participar en la creación de videos en TikTok de temas del Proyecto Escolar Comunitario ¿he aprendido más, que si no lo hubiera hecho?



Con relación a la variable aprendizaje, la mayoría de los estudiantes (72.6%) están de acuerdo o totalmente de acuerdo en que TikTok les ayuda a mejorar su aprendizaje del Proyecto Escolar Comunitario (ver figura 9).

Figura 10

¿Prefiero la evaluación mediante la creación de videos en TikTok que seguir usando PowerPoint?

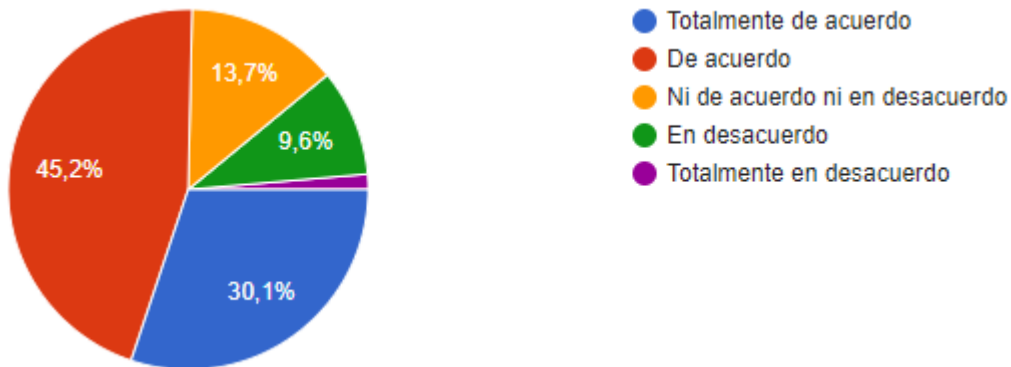


Sobre la variable preferencia, el 74% de los estudiantes manifiesta que prefieren la

evaluación del PEC mediante un video en TikTok (ver figura 10).

Figura 11

¿Te gustaría que este tipo de evaluación se aplicara en otras asignaturas/materias?

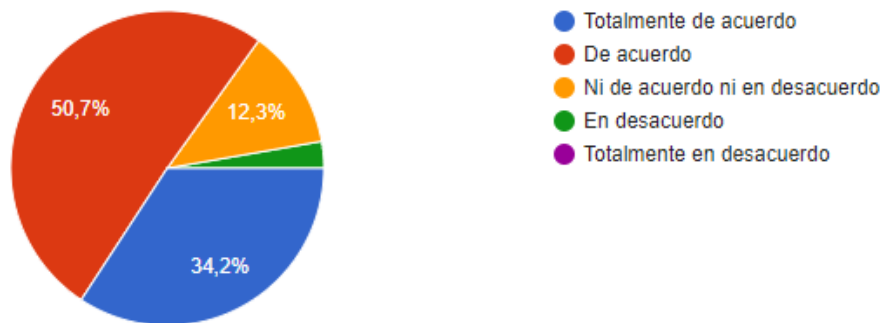


En la Figura 11 se puede apreciar que el 75.3% de los estudiantes manifiestan estar de acuerdo o totalmente de acuerdo

en que este tipo de evaluaciones por medio de TikTok se aplicaran en otras asignaturas.

Figura 12

Como estudiante ¿recomendarías esta forma de evaluación?



En la figura 12 se observa que la mayoría de los estudiantes (84.9%), es decir 62 estudiantes de 73, están de acuerdo o

totalmente de acuerdo en recomendar el uso de TikTok como herramienta didáctica para evaluar el aprendizaje.

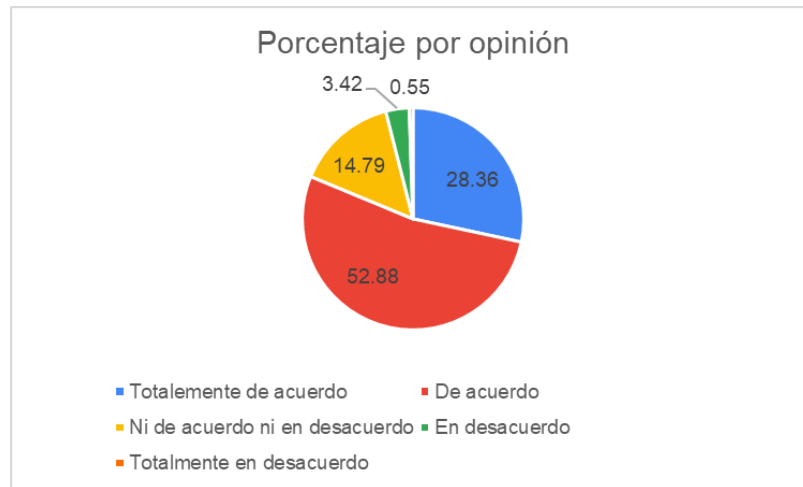
Distribución de frecuencia

En seguida se dan algunas observaciones sobre las diferencias que muestran los

resultados obtenidos mediante la aplicación de la encuesta Likert.

Figura 13

Encuesta Likert



Como se observa en la figura 13, de las 10 variables que se encuestaron a los 73 estudiantes de segundo semestre, el 81.24% de los estudiantes están de acuerdo y totalmente de acuerdo en que se evalúa la presentación del Proyecto Escolar Comunitario por medio de un video en TikTok. En este mismo sentido, las variables que tienen una media más alta son: importancia, aprendizaje y aplicación, por otro lado, la moda o valor que más se repite es el 2 (De acuerdo).

En resumen, se puede afirmar que la instrumentación de la herramienta TikTok como recurso didáctico para evaluar la presentación del Proyecto Escolar Comunitario es bien recibida por la mayoría de los estudiantes. En este sentido como señala Tobeña (2020) por

medio de estas herramientas se fomentan habilidades comunicativas y prácticas, permitiendo a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en situaciones reales y destacando la importancia del aprendizaje basado en la experiencia. Asimismo, los usuarios, especialmente la generación de millennials, encuentran beneficios en las redes sociales (Landa y Ramírez, 2018).

Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue la implementación de la herramienta TikTok como recurso didáctico para la evaluación de la presentación del Proyecto Escolar Comunitario (PEC). Los resultados evidencian que la estrategia de utilizar el TikTok como herramienta de aprendizaje y evaluación en el PEC, ha sido bien recibida

por los estudiantes. La mayoría manifiesta que es sencilla, entretenida y motivadora, además mediante la creación de videos existe un alto grado de compromiso con ellos mismos y con el resto del grupo, lo cual genera responsabilidades compartidas y trabajo en equipo.

El agrado de aplicar las nuevas tecnologías a los contenidos programáticos ha sido aprobado por la mayoría de los alumnos, remarcando que el interés por el Proyecto Escolar Comunitario se acrecienta, permitiendo la participación activa de los

estudiantes en la solución de problemáticas de la comunidad. Es relevante mencionar que esta nueva metodología de evaluación resulta atractiva para la mayoría de la población escolar de segundo semestre, aunado a ello el gusto por que se aplique no solo en el PEC, sino en el resto de las asignaturas de Marco Curricular Común. Por último y en respuesta al objetivo planteado, más de 80% de los estudiantes sugieren que las evaluaciones deberían ser mediante la plataforma digital TikTok.

Referencias

- Arroyo Gaona, P. (2022). El uso de TikTok como herramienta educativa. Universidad de Granada. *6(16)*, 20-28. <https://doi.org/10.35429/JITC.2022.16.6.20.28>
- Da Silva, J. (2020). Tiktok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, *1(2)*, 5-20. <https://doi.org/10.46375/relaec.30795>
- Flores-Gonzales, N., Castelán-Flores, E., y Zamora-Hernández, M. (2022). A didactic tool for updating the teaching-learning process of English as a foreign. *Journal of Information Technologies and Communications*, *4(3)*, 163-173.
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, *4(3)*, 163-173.
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw Hill.

- Hootsuite. (2022). *Digital Report 2022*.
<https://www.hootsuite.com/>
 (acceso 17/06/2024).
- Landa Cavazos, M. R., y Ramírez Sánchez, M. Y. (2018). Diseño de un cuestionario de satisfacción de estudiantes para un curso de nivel profesional bajo el modelo de aprendizaje invertido. *Páginas de educación*, 11(12), 153-175.
- Marcos, I. G. (20 de agosto de 2020). TikTok, una herramienta clave para la innovación educativa. Universidad de Burgos. Comunidades.
- Prada-Nuñez, R., Hernández-Suárez, C. A., y Maldonado-Estevez, E. A. (2020). Diagnóstico del potencial de las redes sociales como recurso didáctico en el proceso de enseñanza en época de aislamiento social. *Espacios*, 41(42), 260-268. <https://doi.org/10.48082/espacios-a20v41n42p22>
- Prieto, M. D. M. M., Barreiro, M. S. F., y Manso, M. J. A. (2013). La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo. EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa. (16), 91-104.
- Quintero Barrizonte, J. L. (2020). Las tecnologías de la información y las comunicaciones como apoyo a las actividades internacionales y al aprendizaje a distancia en las universidades. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(1), 366-373.
- Ramallal, P. M., y Belda, J. P. M. (2021). Tiktok, red simbiótica de la generación z para la realidad aumentada y el advergaming inmersivo. *Revista de comunicación*, 20(2), 223-243.
- SEMS. (2023). *Programa Aula, Escuela y Comunidad*.
- Tobeña, V. (2020). Pensar el futuro de la escuela desde comunidades de prácticas. Claves desde TikTok. *Dilemata*(33), 221-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610008>
- Zapata, J. F. F. R., Jaramillo, F. A. B., Mendoza, C. A. M., y Méndez, V. R. (2024). La aplicación TikTok herramienta para la evaluación del aprendizaje de Matemáticas de nivel licenciatura. *Ciencia y Educación*, 5(2), 6-16.

La legislación aplicable al derecho a la educación inicial en México

The legislation applicable to the right to initial education in Mexico

Marianela Núñez Barboza

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Licenciada en Administración Comercial por la Universidad Central de Venezuela (1993), Maestra en Administración y Políticas Públicas por el Centro de Investigación y Docencia Económicas de México (2003-2005). Egresada del Diplomado en Derecho para no Juristas del Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (2018). Investigadora de políticas, programas y proyectos educativos, en instituciones públicas nacionales e internacionales (como el CIDE, INEE; CREFAL y CLAD). Coautora del Sistema Integrado y Analítico de Información sobre Reforma del Estado, Gestión y Políticas Públicas (SIARE) del CLAD (1991 a 1999). Autora de diversas investigaciones educativas, disponibles en internet, sobre políticas para la educación de personas jóvenes y adultas, formación ciudadana con enfoque de género y derecho a la educación en México. Desde 2020 a la fecha, subdirectora de educación inicial en Mejoredu.

Resumen

En el marco del derecho a la educación inicial recientemente reconocido en México para la población menor de 3 años, con base en los cuestionamientos de la literatura especializada que sugieren una legislación débil y desarticulada, se realizó un ejercicio de análisis documental y normativo para identificar las normas pertinentes para dotar de contenido y regular el derecho a la educación inicial. Se sostiene que el estado actual de las normas, caracterizadas por ser numerosas, dispersas en diferentes jurisdicciones y, en algunos casos, desarticuladas, se originan retos y situaciones problemáticas para que el Estado pueda dar cumplimiento al derecho que se analiza. Se confirma la hipótesis a partir de los resultados

preliminares, clasificados en el Bloque Constitucional, y las jurisdicciones federal y local, discutiendo los hallazgos, con algunos ejemplos.

Palabras clave: legislación, educación inicial, cumplimiento al derecho.

Abstract

Within the framework of the right to initial education recently recognized in Mexico for the population under 3 years of age, based on questions from specialized literature that suggest weak and disjointed legislation, an exercise of documentary and regulatory analysis was carried out to identify the relevant norms to provide content and regulate the right to initial education. It is argued that the current state of the regulations, characterized by being numerous, dispersed in different jurisdictions and, in some cases, disjointed, give rise to challenges and problematic situations so that the State can comply with the right under analysis. The hypothesis is confirmed based on the preliminary results, classified in the Constitutional Block, and the federal and local jurisdictions, discussing the findings, with some examples.

Keywords: legislation, initial education, compliance with the right.

Introducción

El objetivo de esta ponencia es presentar los primeros hallazgos de un ejercicio, mediante análisis documental y normativo, para identificar y analizar los instrumentos jurídicos vigentes que resultan pertinentes para dotar de contenido y regular el derecho a la educación inicial en México, recientemente reconocido para las niñas y niños menores

de 3 años que habitan o transitan por el territorio nacional.

Estos instrumentos jurídicos se refieren a un conjunto de normas integradas por: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM); los tratados internacionales sobre derechos humanos que contienen disposiciones que reconocen y regulan el derecho a la educación (en su sentido más general como derecho humano); las observaciones

emitidas por los órganos facultados para la interpretación y aplicación de los tratados internacionales en derechos humanos; las leyes generales emanadas del Congreso de la Unión; las constituciones de las 32 entidades federativas, y las leyes estatales sancionadas por los congresos de los estados de la República Mexicana.

El 15 de mayo del 2019 fue publicada en el Diario Oficial de la Federación la reforma al artículo 3º de la CPEUM, que reconoce a la educación inicial como un derecho de la niñez. Esta declaración representa un avance sustantivo, ya que haber hecho explícito este derecho para niñas y niños desde su nacimiento hasta los 3 años en la Constitución, facilita el proceso de hacer exigible dicho derecho frente al Estado. La reforma integró a la educación inicial dentro de la educación básica, y le confirió el carácter de educación obligatoria. Estos preceptos posteriormente se desarrollaron a través de la Ley General de Educación (LGE), de septiembre del mismo año, asignando al Estado la responsabilidad de concientizar sobre la importancia de la educación inicial, junto con la obligación de garantizarla de manera progresiva, y desarrollar sus principios y objetivos a través de una política nacional, entre otras

obligaciones para el Estado (artículos 6, 38, 39 y 40).

Los avances logrados con el reconocimiento del derecho a la educación inicial en México a través de la CPEUM y la LGE, sumados a las disposiciones contenidas en la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), ratificada en México desde 1990 y fortalecida por la reforma en derechos humanos del artículo 1º de la CPEUM en 2011, resultan significativos por varios motivos, entre los que se pueden mencionar la visibilidad que las reformas han proporcionado al tema, el nuevo estatus del nivel al ser incluido como parte de la educación obligatoria, y el afianzamiento de las obligaciones del Estado, quien en su carácter de sujeto obligado debe garantizar este derecho, siendo el proveedor de recursos y generador de condiciones para impulsar, proveer y monitorear los cambios necesarios para el ejercicio efectivo del mismo por parte de los sujetos titulares de este derecho.

No obstante, la literatura especializada advierte dos asuntos que justifican una revisión más profunda como la propuesta aquí. El primero de ellos consiste en que, además de los instrumentos hasta aquí

mencionados, existe un conjunto más extenso de ordenamientos pertinentes que incluyen disposiciones que impactan en el derecho a la educación inicial. En este sentido, la SEP identifica, además de la CPEUM y la LGE, a: la Ley General de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad; la Ley General de Protección Civil; la Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano; y la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LGPSACDII) (SEP, 2022: 13). Aquí cabe preguntarse qué tan amplio puede ser el conjunto de normas vigentes que aportan elementos para regular la materia de este derecho, y perfilar con mayor precisión las características de los sujetos de derecho y las obligaciones del sujeto obligado -el Estado Mexicano-.

En segundo lugar, a pesar de la reforma constitucional y los cambios subsecuentes, el marco jurídico sigue siendo débil para influir en políticas, programas y prácticas necesarias para defender los derechos consignados en la CDN, por la coexistencia de leyes de protección de derechos versus leyes que los niegan (Villaseñor Palma, 2023). Según otra fuente, ya existe una

legislación que puede sustentar la ampliación de la cobertura de los servicios de educación inicial, pero en realidad son dos ordenamientos que buscan determinar la rectoría del Estado para los servicios del nivel – la LGPSACDII y la LGE-, las cuales no están vinculadas (Hollander, en SEP, 2022: 84).

Considerando estos antecedentes, se realizó un primer ejercicio, mediante análisis documental y normativo, para identificar la legislación vigente en México pertinente para dotar de contenido al derecho a la educación inicial recientemente reconocido; y a partir de allí, valorar si efectivamente la evidencia permite sostener la hipótesis de que la legislación, en su estado actual, resulta débil para enfrentar los retos que el reconocimiento de este derecho encierra.

Sin desconocer el avance dado a través de la reforma al artículo 3° de la Constitución y su desarrollo posterior a través de la LGE, de 2019, estos cambios resultan insuficientes para enfrentar, desde el punto de vista legal, los retos de haber convertido a la educación inicial en un nivel obligatorio dentro del sistema educativo, y de haber adquirido así la obligación de

universalizar el nivel para el grupo de niñas y niños menores de 3 años.

Nuestra hipótesis es que el estado actual en el que se encuentra la legislación, caracterizado por un conjunto numeroso de normas (internacionales, nacionales y estatales), que están dispersas en distintas jurisdicciones, y desarticuladas en algunos casos; se dificulta avanzar hacia la universalización del ejercicio de este derecho, al cual está comprometido el Estado debido a que constituye el sujeto obligado frente a las niñas y niños sujetos de este derecho, y sus familias o representantes legales, quienes se constituyen en garantes de los mismos (es decir, que deben velar por el ejercicio y disfrute de éstos).

El interés por el tema se justifica por razones de orden teórico y práctico. Dado que estos cambios no surgen en el vacío, sino que se integran al resto de las normas del ordenamiento jurídico vigente, el interés teórico radica en abonar al conocimiento de las normas del sistema actual que resultan pertinentes para dar contenido a este derecho, sobre todo si se considera una perspectiva de desarrollo integral amplia como parte de los referentes de la educación inicial. Por lo

tanto, conviene fortalecer nuestra comprensión de este a través de la investigación educativa, especialmente en lo que respecta a la relación que se puede establecer entre las normas del derecho que se están analizando.

Desde el punto de vista práctico, la justificación radica en contribuir a la toma de decisiones informadas dentro del ámbito de las políticas educativas, así como brindar herramientas para apoyar la formación de cuadros dentro de las administraciones públicas y los servicios de educación inicial, independientemente de su modalidad, para quienes una visión acerca del estado en el que se encuentran las normas vigentes puede resultar útil y pertinente para enfrentar los retos cotidianos que implica la obligatoriedad del nivel de educación inicial, el transitar hacia el disfrute universal de este derecho por parte de los sujetos a quienes se les ha reconocido, así como una contribución para el logro del Objetivo No. 8 de la Política Nacional de Educación Inicial, que plantea el “Dar visibilidad a los derechos de niñas y niños de cero a tres años en todos los planos, y trabajar para su cumplimiento.” (DOF, 2022).

El método para la identificación de las normas empleado en este ejercicio consistió en revisar documentos de la Secretaría de Educación Pública donde se mencionan las normas consideradas pertinentes, así como la consulta a portales oficiales cuyo contenido es legislación actualizada: “Leyes Federales Vigentes” de la Cámara de Diputados, y “JurisLex; Sistema de Consulta de Tesis por Ordenamientos” de las Casas de la Cultura Jurídica de la Suprema Corte de Justicia de la Nación. El referente para plantear los temas a incluir se extrajo de los temas de la Ley General de Educación contenidos en los artículos 6, 7 y 16, así como en los planteamientos de la SEP plasmados en los Objetivos de la Educación Inicial contenidos en la Política Nacional de Educación Inicial.

Los resultados se clasificaron en tres grupos, correspondientes a las jurisdicciones o ámbitos de origen y aplicación de las normas, a saber:

1. El Bloque Constitucional: que comprende la CPEUM, los tratados internacionales en materia de derechos humanos de los cuales México es parte, y las observaciones a los tratados emanadas de los órganos de

aplicación de dichos tratados, que resultaran pertinentes para el tema de la educación inicial. Estas normas tienen un alcance nacional, es decir, son de obligatorio cumplimiento en toda la República Mexicana.

2. La jurisdicción federal: Las leyes generales. Se trata de normas emanadas del Congreso de la Unión, y en las cuales el adjetivo “general” significa que son de observancia obligatoria en toda la República Mexicana.
3. La jurisdicción estatal: Constituciones y leyes de los estados. Son normas emanadas de los congresos de los estados. Se caracterizan porque no pueden ir en contra de lo establecido por las normas de los niveles superiores, pero en virtud de la autonomía de que gozan los poderes públicos en los estados debido a que México es una república federal pacto federal, los congresos de los estados pueden ampliar o mejorar las protecciones incluidas en las normas de jerarquía superior.

Resultados preliminares

El avance hasta el momento aporta evidencia para afirmar que:

- ✓ Las normas pertinentes para regular el derecho a la educación inicial en México, con base en los referentes elegidos, son numerosas (véase Tabla1).
- ✓ Las normas pertinentes se encuentran dispersas en las tres jurisdicciones utilizadas para clasificar dichos ordenamientos en este ejercicio: el Bloque Constitucional, la jurisdicción federal y la jurisdicción estatal. Cabe destacar que lo identificado hasta el momento no agota el cúmulo de regulaciones pertinentes, ya que este ejercicio no contempla (por razones de espacio y tiempo) a las normas emanadas de la jurisdicción municipal (que para un trabajo académico es posible obviar, pero que un tomador de decisiones o un prestador de servicios de educación inicial sí debería contemplar).
- ✓ Se identificaron tres normas que, pese a que regulan materias diferentes, contienen disposiciones pertinentes para regular el derecho a la educación inicial, las cuales crean sus propias instituciones y reglamentaciones, sin articulación entre éstas (se ahondará en este punto en el segmento de la discusión).

Tabla 1

Normas identificadas que aportan contenidos y regulaciones que inciden en el derecho a la educación inicial de niñas y niños desde el nacimiento hasta 3 años

Jurisdicción: El Bloque Constitucional. CPEUM, tratados internacionales en derechos humanos, observaciones a los tratados

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: artículo 1º (derechos humanos y sus garantías), artículo 3º (derecho a la educación).

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, 1966.

Observación General No 13 El derecho a la educación.

Convención sobre los Derechos del Niño, 1989.

Observación General N° 7 Realización de los derechos del niño en la primera infancia.
Convención de los derechos de las personas con discapacidad.

Jurisdicción: Federal. Leyes generales

Ley General de Educación.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad.

Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

Ley del Seguro Social.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

Ley General de Protección Civil.

Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano.

Ley Nacional de Ejecución Penal*

Ley de Fomento para la Lectura y el Libro.

Jurisdicción: Estatal. Constituciones de los estados y leyes estatales**

Constituciones de las Entidades Federativas.

Leyes Estatales de Educación. Ejemplo: Ley de Educación de la Ciudad de México.

Leyes estatales de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes***

Leyes Estatales de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil****

Leyes estatales en materias con probable incidencia en el contenido y regulación del derecho a la educación inicial. Ejemplo: Ley para la Protección, Apoyo y Promoción a la Lactancia Materna del Estado de México; Ley para la Protección, Apoyo y Promoción de la Lactancia Materna del Estado de Nuevo León

Notas:

* Art. 10, Fracción VIII, educación inicial como derecho de las niñas y niños entre 0

y 3 años, que residen con sus madres en centros penitenciarios.

** A diferencia del contenido de las Jurisdicciones del Bloque Constitucional y

Federal, en el caso de la Jurisdicción Estatal las normas enunciadas corresponden a categorías (por desarrollar), y no a una norma en lo particular (léase, una constitución o ley estatal).

*** Todos los estados cuentan con una ley en esta materia. Hasta el corte de este avance (junio 2024), se identificaron menciones a la educación inicial en leyes de

Colima, Durango, Hidalgo, Nayarit y Nuevo León (consulta a través de JurisLex).

**** Hasta el corte de este avance (junio 2024) se identificaron leyes de esta materia en el Estado de México, Hidalgo; Ciudad de México, Michoacán, Quintana Roo, Colima, Nuevo León y Morelos (consulta a través de JurisLex).

Fuente: elaboración propia con base en las consultas a los portales Leyes Federales Vigentes (Cámara de Diputados) y JurisLex (Casas de la Cultura Jurídica de la Suprema Corte de Justicia de la Nación).

Observaciones adicionales

En lo que respecta al artículo 1º de la Constitución, resulta relevante para el derecho a la educación inicial no sólo porque incorpora un corpus nutrido de normas provenientes de todos los tratados internacionales ratificados por México en derechos humanos, sino que también enumera los principios de dicho enfoque -la universalidad, la interdependencia, la indivisibilidad y la participación-, que se traducen en exigencias para que el Estado cree las condiciones para que este derecho se haga efectivo en las vidas de los titulares de los mismos a partir de tales principios. Adicionalmente, también enuncia los tipos de obligaciones que tendrá que cubrir el

Estado -proteger, respetar, promover y garantizar todos los derechos humanos-, que en este caso incluyen al derecho a la educación inicial.

Respecto de los tratados internacionales, el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC) y la Observación General 13: Derecho a la educación, son relevantes para la educación inicial porque aportan un marco específico de obligaciones concretas acerca de cómo el Estado debe cumplir con el derecho a la educación, aportando elementos como el que existan servicios en cantidad suficiente para la población que debe ser atendida, que estos sean accesibles económica y materialmente, y

que en los servicios prevalezca el principio de la no discriminación, entre otros. Estas características que deben satisfacer los Estados parte del Pacto son las llamadas “cuatro As”, por sus iniciales en inglés (Asequibilidad o disponibilidad, Accesibilidad; Aceptabilidad y Adaptabilidad). Cabe hacer la aclaración de que si bien estas características del derecho a la educación fueron una contribución doctrinaria desarrollada por la primera Relatora de Naciones Unidas para el Derecho a la Educación (Katarina Tomasevski), la razón por la que aquí se incluyen es porque desde el punto de vista jurídico, al haber sido publicadas como una de las Observaciones del Pacto, tienen un carácter parecido al de la jurisprudencia al interior de los Estados, ya que constituyen una interpretación válida del órgano de interpretación y aplicación oficial del Pacto – el Comité del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, o Comité PIDESC (Abramovich y Courtis, citados por Kweitel y Ceriani, 2006: 205).

Acerca de otras leyes federales que regulan materias muy puntuales, en las que no necesariamente se visibilizan en primera instancia a las niñas y los niños menores de tres años o a los servicios de

educación inicial, como es el caso de las leyes referidas a los derechos de las personas con discapacidad, los pueblos y comunidades indígenas o las acciones para prevenir la discriminación, es importante señalar que aunque no se hagan esas alusiones en las disposiciones de esas otras leyes, ni a la educación inicial, aplican para ellas y ellos todas las protecciones derivadas de tales ordenamientos, sea que las niñas y niños se encuentren en sus hogares, comunidades o en servicios de educación inicial.

En lo que atañe a la inclusión en este recuento de la Ley Nacional de Ejecución Penal, es pertinente para el caso de la educación inicial debido a que en la norma se establece la posibilidad de que niñas y niños entre 0 y 3 años vivan con sus madres mientras éstas cumplen condena en instituciones penitenciarias.

Discusión

El volumen de las normas que resultan pertinentes, su dispersión y la falta de articulación que caracterizan el panorama actual de las normas vigentes para precisar y regular el derecho a la educación inicial en México, generan retos desde la propia legislación para que el Estado pueda cumplir con su papel de garante de este

derecho. Revisemos algunas situaciones y consideraciones para ilustrar algunos asuntos.

En lo que atañe a la abundancia de normas con impacto potencial en el contenido, enriquecimiento y regulación del derecho a la educación inicial en México, la Tabla 1 contiene un ejercicio preliminar que refleja como una revisión, con referentes amplios, puede arrojar una lista muy extensa y compleja de regulaciones, que tomadores de decisiones, administradores de servicios y agentes educativos tendrían que considerar dentro de su labor cotidiana para brindar servicios educativos a las poblaciones a las que atienden. Cabe aquí la aclaración de que sólo las normas emanadas del Bloque Constitucional y de la jurisdicción federal son aplicables en todo el territorio, ya que las constituciones y leyes estatales sólo regulan en sus respectivas entidades federativas.

La abundancia de normas se puede explicar por varias razones. Una de ellas es la proliferación de legislaciones, surgidas en décadas recientes, derivadas del reconocimiento de derechos sociales y culturales a minorías que hasta hace algunas décadas estaban olvidadas o invisibilizadas del todo, tales como las

personas con discapacidad o los pueblos y comunidades indígenas, por citar un par de ejemplos. Esto se conjuga con la posibilidad de que los congresos de los estados desarrollen sus propios ordenamientos, ampliando la protección y garantías que otorgan a los habitantes de sus respectivas jurisdicciones.

Pero la que a nuestro juicio la razón fundamental que explica el elevado número de normas pertinentes dentro del contexto jurídico actual relacionadas con este derecho radica en los referentes proporcionados por los artículos 6, 7 y 16 de la Ley General de Educación (con los criterios con los que cualquier servicio educativo tendría que cumplir), así como por los ocho Objetivos de la Educación Inicial contenidos en la Política Nacional de Educación Inicial (PNEI). La visión de desarrollo integral puesta de manifiesto tanto por los legisladores en la LGE (válida para toda la educación) como por la SEP (específicamente para la educación inicial a través de la PNEI) abre un espectro amplio de materias de consideración necesarias para poder ofrecer servicios de educación inicial en la actualidad, donde existen énfasis en temas como la interculturalidad, la inclusión o el acercamiento a las artes, cultura y libros desde el inicio de la vida.

En este orden de ideas, creemos que el volumen de normas no representa un problema en sí mismo, sino una condición derivada de entender a la educación inicial desde una perspectiva integral (con una clara intención pedagógica en contraposición a la visión asistencial que prevaleció en los inicios del nivel en México, y que aún algunos servicios conservan). Sin embargo, el problema se presenta cuando los tomadores de decisiones, funcionarios y agentes educativos no cuentan con apoyos sólidos para identificar, comprender, apropiarse e integrar a sus quehaceres cotidianos los ordenamientos que se tendrían que considerar desde la visión de desarrollo integral de la educación inicial puesta en juego en los tiempos actuales. Por ejemplo, cómo pueden integrar las y los agentes educativos las disposiciones de leyes que especifican garantías particulares para pueblos y comunidades indígenas, personas con discapacidad o personas desplazadas, refugiadas o repatriadas, atendidas dentro de los servicios de educación inicial. Lo anterior demanda retos de formación inicial y continua, no sólo para los agentes educativos, sino para tomadores de decisiones y los cuadros que

están al frente de los servicios de educación inicial.

Con respecto a la dispersión de las normas que resultan aplicables, también puede asumirse como una condición casi inevitable, especialmente si se toma en consideración que las normas proceden de distintas jurisdicciones, o el uso de referentes muy amplios para la identificación de éstas, tales como los mencionados anteriormente, amplía el espectro de leyes y otros ordenamientos a considerar. Pero el dejar fuera normas pertinentes a causa de la dispersión (porque resulte complicado identificarlas) entraña riesgos. Uno de ellos consiste en no poner en el radar temas o personas a los que resulta muy importante brindar atención prioritaria a causa de estar expuestos a situaciones de alta o muy alta vulnerabilidad. Por ejemplo, el incluir como norma pertinente para el análisis del derecho a la educación inicial a la Ley Nacional de Ejecución Penal ayudaría a visibilizar a las niñas y niños menores de 3 años que se encuentran en instituciones penitenciarias residiendo junto con sus madres, propiciando con ello que se les hicieran llegar los apoyos necesarios para garantizar su derecho a la educación inicial en ese contexto de encierro. Esta

afirmación es válida también para los casos de niñas y niños en contextos similares, tales como hospitales o estaciones migratorias.

Este es el mismo caso de la Observación General N° 7 Realización de los derechos del niño en la primera infancia, que ofrece a consideración una lista de riesgos, mencionando a los que experimentan abuso y negligencia; los que no tienen familia, los refugiados, las niñas y niños con discapacidad, los hijos e hijas de madres con adicciones, el abuso y explotación sexuales, entre otros.

El poder identificar apropiadamente las normas pertinentes, pese a que se encuentren dispersas dentro del sistema jurídico, también permite aplicar el principio *pro persona* consignado en el artículo 1° de la Constitución: “Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.”. Por ejemplo, el contrastar las normas de la jurisdicción federal versus las estatales, habida cuenta de que los estados pueden emitir leyes que mejoren las condiciones propuestas por

una ley general, o algún otro instrumento de orden superior, los tomadores de decisiones o los administradores de los servicios de educación inicial pueden aplicar en sus servicios las regulaciones establecidas por su constitución o ley estatal. Las posibilidades mencionadas quedan fuera de nuestro alcance cuando no tenemos adecuadamente identificadas las normas pertinentes para regular el derecho que estamos analizando, en este caso, el derecho a la educación inicial.

Finalmente, en lo que toca a la desarticulación entre normas, esta sí puede ser considerada una situación problemática en toda regla desde un inicio, ya que en términos generales puede dar lugar a duplicidades, vacíos o confrontaciones entre agencias públicas. En el caso de la educación inicial, la situación es que México cuenta con tres leyes federales que abordan distintas materias con vínculos con el derecho a la educación inicial. Además de la Ley General de Educación, que reconoce a la SEP como la autoridad en esta materia; también se cuenta con una ley centrada en los derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (que incluye al derecho a la educación), y otra ley que regula los servicios para la atención, cuidado y

desarrollo integral infantil. Estos instrumentos tienen objetos distintos, sus propias autoridades, atribuciones, esferas de influencia, registros administrativos y estadísticas para dar cuenta de su misión: la SEP para la Ley General de Educación; el Sistema de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes para la Ley de Derechos de éstos; y el Consejo Nacional de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil, para los servicios que se prestan a través de los Centros de Atención Infantil.

A pesar de que en la práctica las tres autoridades desarrollan esfuerzos de vinculación (referida por los propios funcionarios cuando son entrevistados, de acuerdo con Mejoredu, 2023), la realidad es que las articulaciones en el plano material no siempre son posibles, lo que se refleja en problemáticas como la existencia de registros administrativos no compatibles -el caso de las cifras de la Estadística Continua del Formato 911 de la SEP versus el Registro Nacional de Centros de Atención Infantil (RENCAI), a cargo del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (SNDIF)-. Esta situación da como resultado la dificultad para dimensionar la oferta de la educación

inicial en el país (para más detalles, véase el diagnóstico de las *Sugerencias para la mejora de los objetivos de la educación inicial en México* de Mejoredu, 2023: 22-23). Con independencia de las razones históricas que explican el surgimiento y desarrollo de los servicios de educación inicial en México, el asunto que estamos abordando en este comentario tiene su origen en la propia legislación que rige a diversos actores que intervienen en el nivel. Y el no contar con este tipo de elementos de diagnóstico, de la oferta en este caso, dificulta el diseño y monitoreo de políticas para el nivel.

Consideraciones finales

El resultado de este primer ejercicio de identificación de la legislación pertinente para determinar los contenidos aplicables para delinear los elementos del derecho a la educación inicial en México confirma lo que afirma la literatura especializada, así como en la hipótesis ofrecida al inicio de este escrito. La abundancia de las normas que resultan pertinentes, la dispersión de éstas y la falta de articulación en algunos casos, da origen a retos, situaciones problemáticas o, incluso, oportunidades desaprovechadas (el caso de la aplicación del principio *pro persona* explicado más arriba).

No obstante, reconocemos que este ejercicio requiere ser fortalecido para futuras entregas, en por lo menos dos sentidos. Lo primero, sin asumir que ya se haya completado la identificación de normas para el Bloque Constitucional y la jurisdicción federal, se requiere trabajar más la jurisdicción estatal. Lo segundo, se

requiere un análisis comparativo de normas equivalentes entre jurisdicciones, por ejemplo, la comparación entre las constituciones o las leyes estatales de educación, que permita hilar más fino en relación con qué tanto esas normas, en su estado actual, facilitan o dificultan para el Estado en su conjunto garantizar el derecho a la educación inicial en México.

Referencias

- Cámara de Diputados (2008, 24 de julio). *Ley de Fomento para la Lectura y el Libro*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL.pdf>
- Cámara de Diputados (2012, 06 de junio). *Ley General de Protección Civil*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPC.pdf>
- Cámara de Diputados (2016, 16 de junio). *Ley Nacional de Ejecución Penal*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LNEP.pdf>
- Cámara de Diputados (2016, 28 de noviembre). *Ley General de Asentamientos Humanos, Ordenamiento Territorial y Desarrollo Urbano*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAHOTDU.pdf>
- Cámara de Diputados (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. <https://bit.ly/3P6n5xR>
- Cámara de Diputados (2023, 18 de octubre). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Cámara de Diputados (2023, 25 de abril). *Ley del Seguro Social*. <https://www.imss.gob.mx/sites/all/statics/pdf/leyes/LSS.pdf>
- Cámara de Diputados (2024, 01 de abril). *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFPED.pdf>
- Cámara de Diputados (2024, 01 de abril). *Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGPSACDII.pdf>
- Cámara de Diputados (2024, 04 de abril). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*.

- <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>
- Cámara de Diputados (2024, 22 de marzo). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
- Cámara de Diputados (2024, 27 de mayo). *Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf>
- Cámara de Diputados (2024, 30 de abril). *Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LISSSTE.pdf>
- Cámara de Diputados (2024, junio). *Leyes Federales Vigentes*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/index.htm>
- Casas de la Cultura Jurídica de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2024, junio). *JurisLex Sistema de Consulta de Tesis por Ordenamientos*. <https://jurislex.scjn.gob.mx/#/>
- Congreso de la Ciudad de México (2021, 07 de junio). *Ley de Educación de la Ciudad de México*. <https://www.congresocdmx.gob.mx/media/documentos/16dfcd254ec727792d543b38a89c689bbfe7fb4.pdf>
- Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño*, 20 de noviembre, 1989, <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Convención de los derechos de las personas con discapacidad, y su Protocolo Facultativo*. <https://www.cndh.org.mx/sites/default/files/documentos/2019-05/Discapacidad-Protocolo-Facultativo%5B1%5D.pdf>
- DOF. Diario Oficial de la Federación (2022, 18 de marzo). *Acuerdo 07/03/22 por el que se emite la Política Nacional de Educación Inicial*. Secretaría de Gobernación. <https://bit.ly/3anBKGs>
- Gobierno del Estado de México (2014, 18 de diciembre). *Ley para la Protección, Apoyo y Promoción a la Lactancia Materna del Estado de México*. <https://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/pdf/ley/vig/leyvig218.pdf>
- H. Congreso del Estado de Nuevo León (2016, 20 de enero). *Ley para la Protección, Apoyo y Promoción de la Lactancia Materna del Estado de Nuevo León*. https://www.hcnl.gob.mx/trabajo-legislativo/leyes/leyes/ley_para_la_proteccion_apoyo_y_promocion_de_la_lactancia_materna_del_estado_de_nuevo_leon/
- Hollander, A. (2022). Memoria del 4º Congreso Internacional. Mesa de Diálogo 2. ¿Qué nos implica la

- Política en Educación Inicial? Retos y cómo superarlos. *Memoria de la Educación Inicial en México*. SEP. pp. 82-85.
- Kweitel, J. M. y Ceriani Cernadas, P. (2006). El derecho a la educación. En V. Abramovich, M.J. Añón; y Ch. Courtis *Derechos sociales* (pp. 203-232).
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023). *Sugerencias para la mejora de los objetivos de la educación inicial en México*. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/normateca/Sug-Inicial-Mejoredu.pdf>
- Observación General No 13 El derecho a la educación*, 8 de diciembre, 1999. <https://www.escr-net.org/es/recursos/observacion-general-no-13-derecho-educacion-articulo-13>
- Observación General No 7 Realización de los derechos del niño en la primera infancia*, 20 de septiembre, 2005, <https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2018/09/observacion-general-7-realizacion-derechos-nino-primer-a-infancia-2005.pdf>
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, 1966, 16 de diciembre. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/international-covenant-economic-social-and-cultural-rights>
- Secretaría de Educación Pública (2022). Contexto. Aspectos normativos. En *Memoria de la Educación Inicial en México*. SEP.
- Villaseñor Palma, K. (2023). Breve historia de los derechos en la primera infancia. *Educación en movimiento*. Mejoredu, Año 2 No. 6, pp. 12-18.

La importancia del idioma inglés en la educación primaria

The importance of the English language in primary education

Kenya Jhovana Galván Carrera

Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

Licenciatura en Educación Primaria

Resumen

El propósito de esta investigación aborda el tema sobre la importancia que tiene el idioma inglés en el futuro. Durante la jornada de observación y ayudantía se observó como los alumnos no mostraban mucho interés en las clases de inglés, la clase de inglés tenía una duración de 30 minutos y los alumnos no realizaban muchas actividades en ese lapso porque eran actividades escritas que no llamaban mucho su atención y no comprendían el tema.

Lo que se descubrió en este caso, es que no se debió de enredar a los alumnos con tanta teoría, si no más que nada se implementaron actividades más dinámicas que tuvieron que ver con el juego o con el entretenimiento de los alumnos. Se reflexionó sobre las oportunidades que tienen los estudiantes bilingües tienen la oportunidad de aprender y comunicarse fluidamente en español y en un segundo idioma, generalmente el inglés, lo que les otorgó una habilidad lingüística valiosa en un mundo cada vez más globalizado.

Se destacó que el objetivo principal de cualquier curso de inglés de primaria es que los estudiantes adquirieron conocimientos tales como vocabulario, gramática y ortografía, principios de pronunciación y se desarrolló la comprensión de la lectura, entre otros conocimientos.

Palabras clave: inglés, teoría, habilidad lingüística.

Abstract

The purpose of this research was developed on the importance of the English language in the future. During my observation and assistantship day I could see how the students did not show much interest in the English classes, the English class lasted 30 minutes and the

students did not do many activities in that period because they were written activities that were not very interesting. Their attention and did not understand the topic.

What was discovered in this case is that the students should not have been entangled with so much theory, but rather more dynamic activities that had to do with the game or the entertainment of the students were implemented. They reflected on the opportunities that bilingual students have the opportunity to learn and communicate fluently in Spanish and in a second language, generally English, which gave them a valuable linguistic skill in an increasingly globalized world.

It was highlighted that the main objective of any primary English course is that students acquired knowledge such as vocabulary, grammar and spelling, principles of pronunciation and developed reading comprehension, among other knowledge.

Keywords: English, theory, linguistic ability.

Introducción

En esta investigación se demostró como las diferentes soluciones pueden aplicarse para lograr obtener un mejoramiento en el idioma inglés, se sabe que el idioma inglés en la actualidad tiene gran importancia en todos lados, de hecho, ya se estuvo recurriendo a que se tuvo que implementar un tercer idioma, por lo que se optó a que el inglés se aceleró un poco más para poder pasar al tercero.

Con base a las características de los niños y mis experiencias en las Jornadas de Observación y Ayudantía, se analizó que una forma de resolverlo es considerando más la práctica del niño, preguntándole sus intereses, observando la manera en la

que trabajan y llevando un ritmo adecuado para ellos en el que puedan sentir que realmente están aprendiendo y que se están esforzando por cumplir sus metas.

Los niños son muy dinámicos, por lo que se trató de implementar métodos de aprendizaje en los que ellos puedan participar, como lo son los juegos, ya sean de mesa o juegos más tradicionales al aire libre al igual que se incorporó material didáctico de personajes de su interés.

El dominio del idioma inglés se convirtió en una habilidad esencial en un mundo globalizado. Esta propuesta científica buscó explorar cualitativamente cómo la enseñanza del inglés impactó la educación, el desarrollo personal y

profesional de los estudiantes, así como su interacción en contextos multiculturales.

El inglés se convirtió en una pieza imprescindible en nuestra formación educativa que nos permitió desenvolvernos de manera exitosa en los ambientes multiculturales a los que estaremos cada vez más expuestos.

En las escuelas se solían implementar temas que no ayudan mucho a los alumnos a mantener una conversación en inglés, también se trataba mucho de la teoría y poca práctica o pronunciación, por eso, considero que puedo resolverlo así con mis actividades propuestas, en donde se realizaron actividades más didácticas para los alumnos.

El saber dominar el idioma inglés brinda grandes beneficios, pero no es nada fácil dominarlo, por lo que lleva su tiempo y es de suma importancia tenerle paciencia, por eso, en las actividades se puede mostrar que es algo tardado o repetitivo, pero para ello tenemos que tomarnos el tiempo con cada uno de los temas que son de gran importancia.

Las actividades que se planificaron son más didácticas, porque se busca llamar la atención del alumno y no enredarlo con

tantos temas, mostrarle imágenes, hacer juegos, etcétera.

Se implementaron actividades que el alumno pueda recordar, que logró ser de gran ayuda para comprender correctamente este idioma, al igual que practicar la pronunciación y que comprendan las palabras cuando alguien más las menciona, para poder comprenderlo y así establecer una conversación con otra persona.

El inglés es un idioma imprescindible en el mundo actual debido a su papel como lengua global de comunicación, su importancia en el ámbito profesional y académico, y su influencia en la cultura y el entretenimiento. El dominio del idioma inglés ofrece innumerables oportunidades para el crecimiento personal y profesional, y permite a las personas conectarse con un mundo cada vez más interconectado y diverso. Por tanto, invertir tiempo y esfuerzo en aprender inglés es una decisión inteligente y valiosa para asegurar un futuro próspero en el panorama global actual.

En el momento en que el alumno desarrolla la capacidad de comprender correctamente el idioma inglés, le brinda diferentes oportunidades como lo son

estudiar en el extranjero cuando hablamos de licenciaturas y posgrados en el extranjero, a veces tendemos a pensar en universidades e institutos estadounidenses y británicos, sin embargo, y a pesar de que hablar inglés efectivamente te abre sus puertas, también puedes conseguir oportunidades en escuelas de otros países o regiones de habla no inglesa.

Otra ventaja de saber inglés vinculada a los estudios es que, sin importar donde se encuentre tu universidad, puedes concursar para programas de intercambio con universidades de habla inglesa y esto proporcionando mayor conocimiento a diferentes culturas, llevando más a la práctica dicho idioma.

El fortalecer tu cerebro ya que este idioma es difícil de comprender hasta que no lo experimentas por ti mismo, pero cuando se dominó otra lengua, tu cerebro trabaja de forma distinta.

También es cierto que, las personas que aprendieron dos idiomas pueden aprender un tercer o cuarto idioma con mayor facilidad ya que ya saben cómo se implementó la manera en la que se aprenden otros idiomas, el ritmo con el que

se ejecutó cierto aprendizaje y se mantuvo dicho conocimiento.

Problemática

La problemática que se contempló fue la falta de interés del idioma inglés, ya que se observó como los alumnos no prestaban atención a las clases de dicha materia, en sus materias, los alumnos tenían gran dificultad en terminar dichas actividades que se ponían en el transcurso del día y como se esperó, en la materia de inglés se tuvo mayor complicación para terminar las actividades.

Se observa dicha problemática y se decidió hablar con las mamás a fondo de ella, ya que cuando la maestra de inglés aplicó actividades escritas, los alumnos tardaban más en realizarlas, pero también aplicó actividades dinámicas y se notaba gran diferencia en la forma de trabajar de los alumnos, ya que cuando utilizaba algún material didáctico o proyecciones llamativas con el proyector, se notaba el mayor interés de los alumnos y la gran participación que tenían sobre ello y gracias a dichas actividades, al día siguiente el alumno comprendió los temas con mayor facilidad ya que aprendió a relacionar las palabras con algunos objetos

a su alrededor o con algún personaje de alguna caricatura.

Muchos estudiantes provienen de hogares en los que no se habló el idioma inglés con regularidad, lo que limita su exposición al idioma. Los niños aprenden a través de la interacción ya que mientras interactuaron fueron comprendiendo diferentes conocimientos, o al momento de haber interactuado pudieron descubrir alguna estrategia para poder continuar aprendiendo este idioma y otro factor que sobresalió la falta de un entorno donde se hable inglés se convierte en un problema importante ya que se afectó el periodo inicial en el que se da más esa habilidad de lograr comprender idiomas con mayor facilidad.

Se consideró que otra de las razones por las que no se toma mucha importancia al idioma inglés, es porque solo tienen 30 minutos de clase 3 veces a la semana y es por eso por lo que los alumnos no alcanzan a realizar sus actividades y van atrasados en los temas.

Se obtuvo una problemática en la que los alumnos sienten aburrimiento por dicha clase y no pueden comprender bien los temas, ya que, al explicar el tema, se explica de una manera muy rápida y los

lleva a revolverse más y no poder comprender bien el idioma.

Contexto y Propósitos

La propuesta científica que se investigó estuvo pensada para los alumnos del sexto grado de la escuela primaria Francisco I. Madero, que son alrededor de 33 alumnos en el aula de sexto grado grupo "B".

Esta propuesta se basó en la problemática vista en la Segunda Jornada de Observación y Ayudantía y en un pequeño párrafo de un autor, que este pequeño párrafo me hizo reflexionar sobre dicha problemática. La enseñanza del inglés en cualquier parte del mundo, en la actualidad, es vista como una necesidad y una urgencia. No importa en qué continente te encuentres o la edad que tengas, el hecho es que para cualquier persona es indispensable tener los respectivos conocimientos de la lengua inglesa (Jaimechango, 2009).

Se obtuvo un cambio de acuerdo a la exploración de las percepciones tanto de estudiantes como de docentes sobre la importancia del inglés en su formación académica y profesional, al haber percibido los grandes beneficios que se pueden obtener al tener conocimiento del inglés, la

percepción de las personas cambia, se creó un objetivo y se buscó la forma de obtener mayor conocimiento sobre dicho idioma por aprender, dado todo esto se analizó el impacto del aprendizaje del inglés en el autoestima, que quiere decir, que el alumno se siente con más confianza de participar en clase, de responder ciertas actividades ya que está consciente de que tuvo una buena preparación y esto lo motivo a seguir aprendiendo idiomas, el alumno comprendió e identificó ciertas barreras en las que interfiere en su aprendizaje y así conoció los procesos de aprendizaje del inglés y adaptándose al que considera más adecuado para él.

El propósito de esta investigación es implementar el idioma inglés desde una temprana edad, desde la incorporación de los niños a las escuelas primarias, ya que, aprender inglés es la llave que abre la puerta a una esfera de visión mucho más amplia, aportando un mayor conocimiento a través del aprendizaje acerca de lo que sucede en el mundo. Saber inglés te permite involucrarte con nuevas culturas, tradiciones, costumbres, ideologías y perspectivas, transformando tu forma de ver y comprender la realidad (Biava y Segura, 2010).

Mientras se implementó el idioma inglés desde pequeños se ayuda a que los niños se acostumbren a hablar otro idioma e ignoren el miedo de cometer un error. Por lo tanto, el aprendizaje de un idioma extranjero es parecido al proceso mental de los bebés para aprender a hablar mediante la comunicación con sus padres.

El nivel de confianza de los niños que aprenden inglés es diferente al de los estudiantes adultos que toman cursos de inglés en línea. Un problema importante es que algunos adultos están convencidos de que no tienen aptitudes para aprender idiomas, en cambio el proceso de los niños es fluido porque tienen confianza en sí mismos.

El haber superado las barreras del idioma inglés te permitirá tener una mayor sensibilidad cultural a la hora de interactuar con otras personas, facilitando la integración a nuevos grupos y una mayor facilidad a la hora de acostumbrarse a nuevas experiencias.

La originalidad y modernidad de los métodos para la enseñanza de una segunda lengua estuvo en función de la práctica oral y comunicativa del idioma, y el ejercicio de la gramática; por ello resultó trascendental el estudio de las normas y

principios que regularon la estructura y uso de un lenguaje, así como la gramática, que conlleva a la mejora en la comunicación y a un conocimiento más profundo del segundo idioma.

Lindstrom (2001) argumenta que una de las principales capacidades que tienen los seres humanos para comunicarnos es el lenguaje. Su desarrollo implica un proceso complicado e involucra esencialmente los sentidos de la vista y el oído. Las nuevas teorías lingüísticas para la enseñanza del idioma inglés a temprana edad, están retomando la conciencia fonológica (*phonological awareness*) como una herramienta que abona, primero, a los conocimientos de los docentes, y luego al proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en la adquisición de otra lengua; la conciencia fonológica se define como la habilidad que posibilita a los niños a reconocer, identificar, deslindar, manipular deliberadamente y actuar con los sonidos o fonemas que componen las palabras.

Método

El enfoque cualitativo que se utilizó en esta investigación fue una investigación flexible y en respuesta a las realidades vividas encontradas en el

escenario de campo según LeCompte & Schensul (1999).

Se identificaron la estrategia de etnografías, ya que se investiga un grupo cultural intacto, investigando mediante los datos observables (Wolcott, 1999).

La investigación cualitativa es exploratoria y útil cuando el investigador no conoce las variables importantes a examinar, se basó en las experiencias vividas, en las recopilaciones de datos personales que se fueron formulando mediante la observación.

Una de las principales razones para realizar un estudio cualitativo es que el estudio sea exploratorio, esto significa que no se base en escalas o en números, algún ejemplo podría ser el tener una gráfica del nivel de inglés de cada uno de los estudiantes, por ello, se trata contemplar más que nada las experiencias propias, donde se investigó la problemática para llegar más a fondo y obteniendo resultados.

En el enfoque cualitativo se describe un problema de investigación que puede comprenderse mejor mediante conceptos o textos explicando dicha problemática, ya que cuando se explicó dicha problemática, se obtiene algunos

rasgos de lo que se quiere lograr y así obtener resultados.

De acuerdo con Vygotsky (1989) la adquisición y perfeccionamiento de la lengua materna del niño le ayuda a aprender el idioma inglés porque no interfiere en este proceso. Cuando las dos lenguas (la primera o materna y la segunda) tienen valores afectivos, culturales y sociales, los niños construyen sus aprendizajes y desarrollan habilidades de comprensión en el diario vivir del aula, donde interactúan e intercambian experiencias y juicios.

Y, por último, esta propuesta se basó también en la escuela transformadora, ya que como dicha escuela lo menciona, la metodología y su forma de enseñar es mediante el aprendizaje de nuevos conocimientos y experiencias que ponen al descubierto ciertas realidades, sobre todo, hace posible enrumbarse hacia la búsqueda de soluciones favorables tanto para el bienestar personal como colectivo.

Beneficios del Idioma Inglés

El inglés se encuentra ubicado como uno de los primeros idiomas que permitió a personas de los cinco

continentes entenderse entre sí, además de ser necesitando para la educación, la vida laboral, para viajar, para utilizar el internet, y así mismo si quieres estar a la vanguardia de tu profesión; cualquiera que sea lo que intentes lograr, aprender inglés será la llave maestra que te permita abrir la puerta y contar con mayor ventaja para lograr tu objetivo exitosamente (Jaimechango, 2009).

Cuando el alumno incorpore el idioma inglés de manera correcta, le ofrecerá distintas oportunidades ya sea en la actualidad o en su futuro, una de ellas es el desarrollo personal saber inglés te permite involucrarte con nuevas culturas, tradiciones, costumbres, ideologías y perspectivas, transformando tu forma de ver y comprender la realidad, al mismo tiempo, ya que se dominó el idioma, es de gran ayuda ya que se obtuvo gran conocimiento a diferentes países, en las que se comprendió cada uno de ellos y es de mayor facilidad el reconocer cada una de ellas.

Superar la barrera del idioma, además, permitirá tener una mayor confianza, ya que el estar seguro de tu dominio de dicho idioma a la hora de interactuar con otras personas es de manera más fluida y así facilitando la

integración a nuevos grupos y una mayor facilidad a la hora de acostumbrarse a nuevas experiencias. Saber la importancia del idioma inglés en la educación te brindará una gran variedad de opciones para tu formación académica sin la necesidad de limitarse a las universidades o centros de formación del país de uno, sino también a buscar opciones de bachilleratos o carreras en colegios y universidades ubicadas en el extranjero, en muchos de los casos, se requiere hacer un cambio e irse a estudiar a Estados Unidos, pero el alumno no se siente preparado para asistir a las clases, ya que no domina completamente el idioma o su conocimiento es muy vago, por lo contrario, si se obtuvo algún curso de inglés o las clases que se impartieron en la primaria fueron más comprensibles, el alumno tendría mayores oportunidades en escuelas Estadounidenses o lográndose comprender lo que se imparte en dicha escuela.

Mencionando que el dominio del idioma inglés no es únicamente para estudiar en países de habla inglesa, sino también en cualquier país del mundo, pues ya es muy común encontrar instituciones que ofrecen múltiples programas en inglés, así como licenciaturas, maestrías y

más, justamente para poder abarcar una mayor diversidad de personas.

Tener un amplio conocimiento del inglés te implemento la habilidad de comunicarte con todo el mundo, permitiéndote de esa forma ampliar tu red de contactos, tanto profesionales como personales que conformarán parte de tu círculo y que te favorecerá a la hora de conseguir posibles oportunidades de negocio, así como en el desarrollo de tu carrera profesional, siempre será bueno conocer personas de otros lugares y para esto tienes que adaptarte a sus costumbres, lo que implica el tener comunicación con dichas personas.

Tener un idioma en común a través del cual ambas partes se puedan comunicar te permitirá trabajar en esas conexiones de forma más asertiva. Las oportunidades están a la vuelta de la esquina y no sabemos con certeza qué nos depara el futuro; es por esa razón que debemos estar siempre preparados.

Actualmente se buscan candidatos que hablen un inglés fluido, por eso, aprender el idioma inglés lo más temprano posible mantendrá preparados ante cualquier oportunidad que se presente y al momento de saber dicha oportunidad, no

tener que hacer algún curso extra o lidiar con problemas por no dominar dicho idioma.

Resultados Esperados

Se espera que se mencione que se implementó la manera de trabajar que se menciona anteriormente, que se obtuvieron los propósitos esperados.

En la escuela primaria Francisco I. Madero se observó que en el sexto grado estuvo una alumna que solo hablaba el idioma inglés y el francés, la alumna la mayor parte del tiempo estaba aislada, ya que sus compañeros no lograban entenderle, al momento de hacer equipos los alumnos no sabían cómo acercarse a ella y preguntarle si ya tenía equipo o si quería juntarse con ellos, la ayuda que tuvo el grupo fue que en el salón de sexto grado se encontraba un alumno con mayor dominio del idioma inglés y él podía hablar de vez en cuando con la alumna, pero tampoco comprendía del todo lo que ella decía.

A partir de la década de los noventa, cinco estados de la República Mexicana iniciaron la implementación de programas para la enseñanza del idioma inglés en sus primarias públicas, del 2000 al 2003 a los estados anteriores se

sumaron otros 13 más, y para el 2009, eran ya 21 entidades federativas (de las que 32 que conforman el país) que contaban con un Programa Estatal de Inglés en Primaria. Canalseb (2009).

Por situaciones como esta, se planteó que, si los alumnos aprenden de manera correcta el idioma desde una temprana edad, se obtendría un ambiente de mayor inclusión. La importancia de aprender un segundo idioma no se limita a los resultados personales, sociales o educativos. Según algunos estudios según Marcos (1998), el aprendizaje de una segunda lengua proporciona una mejor comprensión de la propia lengua y cultura. También mejora el pensamiento, la creatividad y el desarrollo cognitivo, analítico y social de los estudiantes en comparación con las personas monolingües. Estos estudios también muestran que cuando los estudiantes aprenden un segundo idioma tienden a obtener mejores resultados que aquellos que son monolingües en las pruebas de inteligencia verbal y no verbal. Las habilidades académicas de los estudiantes se potencian al haber aprendido un segundo idioma. Las habilidades académicas de los estudiantes en matemáticas, escritura y lectura mejoran

cuando aprenden un segundo idioma. A nivel individual, aunque aprender un segundo idioma puede ser difícil, aumenta el sentimiento de autoestima de los alumnos, empujándolos hacia adelante tanto mental como académicamente a medida que se aventuran a salir de sus zonas de confort. Cuando se enseñó un idioma, en este caso inglés, es diferente a haber enseñado cualquier otra materia, ya que el objetivo principal en este caso es la comunicación. Por lo tanto, es imprescindible el uso de metodologías participativas, que promovieron una dinámica activa en clase a fin de desarrollar la interacción social en la que se produjo una comunicación de forma regular.

En el aprendizaje de cualquier lengua hubo cuatro destrezas que se debieron aprender para dominar un idioma: comprensión auditiva (listening), expresión oral (speaking), comprensión lectora (reading) y expresión escrita (writing). Dependiendo de la metodología que utilizó el docente en el aula, dio más importancia a una destreza o a otra.

Ser competente en un segundo idioma también ayuda a las personas a adaptarse más fácilmente a una cultura diferente, y la capacidad de comunicarse con quienes hablan otros idiomas puede

conducir al logro general de los objetivos profesionales. Sin duda, se convierte en un activo valioso durante la búsqueda de empleo, ya que puede abrir oportunidades de empleo en todo el mundo.

Discusión

De acuerdo con la obtención de resultados, en manera de conclusión se obtuvo que, si los alumnos tuvieran una mayor implementación del idioma del inglés en sus clases, podrían tener una conversación básica con compañeros o persona que ingresaron a la misma aula de clases. No se sabe cuándo se puede presentar una situación en la que se tenga que usar un idioma diferente al maternal, por ello se tuvo que tener dominio del mismo, porque si los temas de inglés se comprendieron de manera correcta, al estar en el sexto año ya se pudo mantener una conversación con una persona, el tener dominio del idioma, no solo es útil para la misma área, también se indicó que el alumno se vuelve un alumno más competente y con mayor capacidad para comprender diferentes temas, así como se facilitó el dominio de otros idiomas, ya que se obtuvo la base del conocimiento para poder expandir los idiomas. Se

implementaron programas o cursos extracurriculares para la enseñanza del idioma inglés, se consideró como una gran ayuda para el alumnado, ya que con esto se pudo obtener un

mejoramiento en el nivel de inglés en donde se implementó una forma de enseñanza distinta, ya que se logran implementar las tecnologías y ser de mayor comprensión para el alumno.

Referencias

- Cristina, R. C. M., & Marianne, W. D. (s. f.). *Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018
- Díez Gutiérrez E. J. y Rodríguez Fernández J.R. (2020). Educación para el bien común. Hacia una práctica crítica, inclusiva y comprometida socialmente. Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona
<https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/02/16215-Educacion-para-el-Bien-Comun.pdf>
- Gómez, Luis Felipe. La educación: entre la transmisión y el cambio. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 23, agosto-enero, 2003, pp. 19-25 Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908004>
- Humano, D. (2023, 2 noviembre). Nueva Escuela Mexicana: La importancia de la enseñanza del inglés en un mundo intercultural. *Diario Humano*. <https://diariohumano.com.mx/2023/11/02/nueva-escuela-mexicana-la-importancia-de-la-ensenanza-del-ingles-en-un-mundo-intercultural/>
- IH México. (2023, 3 agosto). *¿Por qué es importante aprender inglés desde pequeños?*
<https://ihmexico.mx/aprender-ingles-desde-pequenos/>
- ¿Por qué aprender inglés desde la primaria?* | British Council. (s. f.).
<https://www.britishcouncil.org.mx/blog/aprender-ingles-desde-primaria>
- Seonline. (2021, 27 mayo). *Importancia del idioma inglés en la educación*. QLU.
<https://qlu.ac.pa/importancia-idioma-ingles-educacion/>
- Jaimechango (2009). *¿Desde cuándo es necesario?* Academia Georgetown.

<https://www.academiageorgetown.com/desde-cuando-es-necesario/>

Biava y Segura (2010) Seonline. (2021, May 26). *Importancia del idioma inglés en la educación*. QLU. <https://qlu.ac.pa/importancia-idioma-ingles-educacion/>

Lindstrom (2001) Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles educativos*, 36(143), 21-28. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018

De acuerdo a LeCompte & Schensul, (1999), “lectura completa de creswell” (p. 25).

De acuerdo a Wolcott, (1999), “lectura completa de creswell” (p. 25).

Canalseb (2009), (N.d.). Rieoei.org. Retrieved September 20, 2024, from <https://rieoei.org/historico/deloslectores/5020Ramirez.pdf>

Marcos (1998), (N.d.-b). Org.Mx. Retrieved September 20, 2024, from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100018

Educación Inclusiva en México y Chile. Comparación normativa y social

Inclusive Education in Mexico and Chile. Normative and social comparison

Martha Patricia Castro Granados

Universidad Tecnológica de Tamaulipas Norte

Dr. Marco Aurelio Navarro Leal

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene el objetivo de analizar la situación que priva en los países de México y Chile en el tema de la Educación Inclusiva, destacando que Chile tiene mayores logros y es uno de los 5 países en el mundo porque cuenta con mejores leyes en apoyo al rubro, según el informe de la Unesco (2021).

Se hace un análisis del cumplimiento en Educación Inclusiva, en México y Chile, que permiten conocer los avances en normatividad y creación de leyes, además de la visión de cada país en este renglón en busca de la integración de los alumnos en el entorno escolar.

La metodología aplicada determina un análisis comparativo documental – descriptiva, con información de la UNESCO, OCDE, artículos y libros y las unidades de medida son las leyes, normas y el tratamiento que dan ambos países a la educación inclusiva. En México inicia en 2019, mientras que Chile inició desde los 90 ´s en este ámbito.

La Educación Inclusiva en México tiene mayor atraso en el ámbito legal, lo que se suma a la visión más amplia de la inclusión en todos los alumnos, que está ausente en gran medida de la legislación en todo el mundo.

Sin embargo, pese a los avances logrados, Chile y México incurren en discriminación y segregación escolar, debido a discapacidad, diferencias en sexo, racismo, nivel socioeconómico, étnico, creencias, y otros culturales. Ambas naciones sólo atienden parcialmente las necesidades de Educación Inclusiva.

Palabras clave: Educación, Inclusión, leyes, Integración, alumnos, comunidad educativa.

Abstract

The objective of this research work is to analyze the situation that prevails in the countries of Mexico and Chile in the issue of Inclusive Education (EI), highlighting that Chile has greater achievements and is one of the 5 countries in the world because it has better laws in support of the area, according to UNESCO (2021).

An analysis of compliance in Inclusive Education in Mexico and Chile is made, which allows us to know the advances in regulations and creation of laws, in addition to the vision of each country in this line in search of the integration of students in the school environment.

The methodology applied determines a comparative documentary-descriptive analysis, with information from UNESCO, OECD, articles and books and the units of measurement are the laws, norms and treatment that both countries give to inclusive education. In Mexico it begins in 2019, while Chile began in the 90's in this area.

Inclusive Education in Mexico lags further behind in the legal field, which adds to the broader vision of inclusion in all students, which is largely absent from legislation around the world (Unesco, 2020).

However, despite the progress made, Chile and Mexico incur in discrimination and school segregation, due to disability, differences in sex, racism, socioeconomic level, ethnicity, beliefs, and other cultural factors. Both nations only partially address the needs of Inclusive Education.

Keywords

Education, Inclusion, laws, Integration, students, educational community.

La verdadera educación inclusiva es aquella que se adapta y abraza a todas y todos los estudiantes, se adecua a sus necesidades y contexto, género, étnica, lingüística: (Unesco, 2021, p. 3)

Interculturalidad y discriminación

El concepto de interculturalidad describe la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico; ninguno está por encima del otro, busca la integración y la convivencia armónica en la sociedad. En la relación de las culturas debe existir respeto hacia la diversidad y se pueden desarrollar conflictos, pero se solucionan por medio del respeto, el diálogo y la concertación.

La convivencia en la interculturalidad es una parte básica en la educación, pues convergen alumnos con diferente personalidad, orígenes, círculo familiar, valores, raza y otros que los hacen distintos, sin embargo, en el diario acontecer, en las experiencias en las aulas de clases es notable que todos los estudiantes aprenden de manera diferente, pero se aplica un solo modelo educativo para todos los alumnos por igual, y es necesario trabajar con un enfoque de inclusión. Se requiere ver a la educación en una constante evolución.

La Educación Inclusiva en México es relativamente nueva a comparación con los avances registrados en otros países del mundo como Chile, lo que se suma a la visión más amplia de la inclusión en la educación de todos los alumnos que está

ausente en gran medida de la legislación en todo el mundo. Es importante, según el informe de la Unesco (2020) destacar que en el mundo los sistemas educativos no se están adaptando a las necesidades de los estudiantes.

La inclusión determina que los alumnos se reflejen en una diversidad en las aulas, lo que no se cumple porque se promueve la educación por separado y da una discriminación a veces por sexo, por discapacidad, y otros rubros. Hay una deuda pendiente. La inclusión no pasa solamente por que se pueda acceder a la educación, sino porque esta sea relevante social y culturalmente, ya que según el informe de la Unesco (2020) en el mundo los sistemas educativos no se están adaptando a las necesidades de los estudiantes.

La desigualdad y la segregación socioeconómica es también destacable, pues la mitad de los estudiantes de Chile y México tendrían que ser reasignados a otras escuelas para lograr una mezcla socioeconómica uniforme, detalla Unesco (2020), y reitera que América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo y eso se refleja también en sus sistemas educativo (Paz, 2020).

Por lo anterior, es preciso tomar en cuenta que la inclusión debe contener los siguientes elementos:

A. La inclusión es un proceso, una búsqueda constante. B. La inclusión busca la presencia, la participación y el éxito de todos los estudiantes. C. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras que impiden el ejercicio pleno del derecho a la educación. D. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. (Echeíta y Ainscow, 2010, p. 4)

Además, la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza de 1960, así como por el Objetivo de Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción Educación 2030 hacen hincapié en que la inclusión y la equidad son los cimientos de una educación de calidad. Las naciones que sobresalen han invertido esfuerzo y presupuesto para lograr que la educación vaya por ese camino. De 194 países analizados, 2 son de Latinoamérica y su particularidad es que cuentan con leyes que abordan la

educación inclusiva sin distinción hacia la totalidad de los alumnos. Uno de ellos es Chile.

En Chile, existe una Cultura Inclusiva, que remite a la necesidad de construir comunidades escolares colaboradoras y estimulantes, así como crear ambientes de aprendizaje en los que se acepte y valore a la totalidad de las personas que la conforman, guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares, además aplicar Políticas y Prácticas Inclusivas (Ainscow y Booth, 2000).

La segregación escolar no es igual en todos los países de América Latina (Murillo, 2016). Por lo que, al ubicarse en la segregación socioeconómica, México y Chile tienen sistemas educativos hiper segregados, además, un aspecto sobresaliente en algunas escuelas es el racismo:

Los efectos del racismo forman parte de las prácticas recurrentes que se presentan en el quehacer cotidiano de la escuela. Se tornan invisibles y niegan la historia y el presente de sujetos discriminados y excluidos, quienes no son del todo conscientes de ello, o que

llegan a considerarlo aceptable. Las políticas públicas de educación básica contribuyen a legitimar institucionalmente manifestaciones discriminantes que institucionalizan el racismo estructural, lo que debe ser atendido. (Baronnet, 2018, p.20)

Lo anterior, luego de que las políticas actuales no alcanzan a promover prácticas de justicia curricular dirigidas a los pueblos originarios, por lo que continúan las desigualdades educativas y se requiere de la práctica de los valores y, de identidad que involucre el orgullo y pertenencia por nuestras raíces.

Reiteran Velasco et al. (2016), que una revisión a los planes de estudio y los libros de texto podría permitir una depuración al currículum de todo indicio de racismo, involucrando asimismo a los directivos y docentes de las escuelas que son en primera instancia los que permiten o no que ocurra este tipo de discriminación.

En Chile las minorías (nativos y afroamericanos) no cuentan con un aval normativo para reivindicarse; es destacable que la privatización sea tomada

como una secuela neoliberal que ha golpeado a la educación y originado desigualdad y exclusión a la población de bajos recursos económico, lo que provoca que tengan que solicitar préstamos para acceder a los programas educativos, lo que adeudan en un largo plazo, pues se suman además los intereses moratorios que tienen que pagar, ocasionando además egresados sin conocimiento científico y pensamiento crítico por las carreras cortas (OECD, 2017).

Por otro lado, es preciso destacar la discriminación que ocurre en las escuelas hacia la homosexualidad y el lesbianismo, que afecta el enfoque de respeto a la diversidad.

Al respecto afirma Herek (1994):
Son aquellas personas que manifiestan más actitudes negativas hacia la homosexualidad poseen actitudes tradicionales sobre los roles de género, tienen más amistades que manifiestan actitudes negativas, son mayores en edad, tienen menos educación formal y son conservadoras en asuntos religiosos.

Es difícil, la supervivencia de escuelas inclusivas en un contexto educativo que fomente y apoye prácticas de discriminación y selección, pues siendo

congruentes la educación inclusiva debe estar compuesta por aulas inclusivas, en escuelas inclusivas y en sistemas educativos inclusivos, que garanticen el derecho que todos los niños y niñas tienen, pese a sus diferencias (Duk y Murillo, 2011, p. 12).

La distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en base a sus características personales o procedencia social y cultural es conocida como segregación escolar y se refiere:

A la concentración de estudiantes de uno u otro grupo étnico-cultural en algunas escuelas, al agrupamiento de estudiantes inmigrantes extranjeros en determinados centros, a la distribución no uniforme de niños, niñas y adolescentes en escuelas atendiendo al nivel socioeconómico de sus familias, o a la concentración desigual de los estudiantes en función de su capacidad o rendimiento académico o a la escolarización según discapacidad en escuelas especiales. (Murillo et al., 2016, p. 20)

Afirma BBC News Mundo (2020), que las leyes varían desde el derecho a la educación para todos hasta dirigidas a grupos específicos en riesgo de exclusión de la educación, que generalmente son aquellos con discapacidades, sin embargo, la educación de todos los alumnos está ausente en gran medida de la legislación en todo el mundo, afirma la Unesco.

Además, la UNESCO asienta que la educación tiene que convertirse en una prioridad en los países afectados por conflictos, pero parece todo lo contrario en la realidad. La educación inclusiva busca identificar y eliminar todos los obstáculos que tenga cualquier alumno para que pueda contar con acceder a la educación y trabaja en todos los ámbitos, desde el plan de estudio hasta la pedagogía y la enseñanza.

Chile tiene marcos legislativos que incluyen educación para todos y todas, no solamente para discapacidad, sino que contempla la situaciones y contextos de otros grupos sociales, detalla Vargas-Tamez que es sociólogo de la Educación. Sin embargo, más allá de los avances legislativos, sin embargo, aún hay ausencia de verdadera inclusión educativa, pues se incurre en segregación escolar. Se

busca que los espacios educativos se conviertan en lugar cómodo para todos los estudiantes, evitando de esta manera cualquier tipo de discriminación (Minieduc, 2015, p. 11).

Según Montecinos (2004), existe el refuerzo en las comunidades educativas, conformada por directivos, maestros, padres de familia y alumnos, para que exista la comunicación y convivencia para la integración de todos los estudiantes a sus planes de educación. Las leyes varían desde el derecho a la educación para todos hasta dirigidas a grupos específicos en riesgo de exclusión de la educación, que generalmente son aquellos con discapacidades, pero también se encuentran los indígenas, comunidad lésbico gay, racismo, entre otros.

Una visión particular en la inclusión en la educación de todos los alumnos está

ausente en gran medida de la legislación en todo el mundo, dice el informe de Unesco (2020), pues hay que recordar que, de 194 países analizados, dos de ellos de Latinoamérica tienen leyes de educación inclusiva que abarcan a *todos los alumnos*. Chile y Paraguay y, la historia marca que el primer país en cerrar escuelas especiales fue Italia en 1977 y continuó Chile.

Chile con mejores leyes de educación inclusiva que México

Chile, registra un avance normativo en Educación Inclusiva en América Latina, en tanto, que en México que en el sexenio 2018- 2024 apenas ha dado pasos legales hacia la atención de la diversidad en las escuelas, por lo que es de cuestionarse si en el mundo se está reinventándose para ofrecer apenas una Educación Inclusiva (ver figura 1).

Figura 1

Leyes en Chile

Decreto N°326 (1989) del Ministerio de Relaciones Exteriores, que promulga el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), adoptado por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas el 19 de diciembre de 1966, suscrito por Chile el 16 de septiembre de **1969**.

Convención Americana sobre Derechos Humanos. (1969). Ratificada por Chile según Decreto N°813 (**1990**) que aprueba la Convención Americana sobre Derechos Humanos, denominada “Pacto De San José De Costa Rica”. Ministerio de Relaciones Exteriores.

Decreto N°100 (**2005**). Coordinado y Sistematizado de la Constitución Política de la República De Chile, 1980. Ministerio Secretaría General de la Presidencia.

Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad /Artículo 24 – **2006**.

En el año **2008**, ratificó la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Sin discriminación y en **igualdad de oportunidades**. Un sistema de educación inclusivo **en todos los niveles**, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Ley sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

Ley N°20.422 – **2010**. Intersectorialidad. Participación y Diálogo Social.

Ley N°20.609 (**2012**) que establece medidas contra la discriminación. Ministerio Secretaría General de Gobierno.

Nota: El país de Chile, es uno de los 5 países en el mundo con mejores leyes de educación inclusiva, y contrasta con México que comenzó a legislar el tema en 2019, (Miniedu, p. 2013, p. 67).

Una verdadera inclusión implica la creación o reforma de leyes, cambios sustanciales en los planes de estudios, mayores espacios en la escuela con la participación de toda una comunidad escolar, de la cual forman parte los alumnos, maestros, administrativos, directivos y padres de familia, ya que son el entorno del alumno que requiere apoyo, ya que actualmente a los alumnos con algún tipo de discapacidad se les atiende

pero se les aparte de los demás en las aulas, lo que no les permite integrarse a la escuela y mucho menos a la sociedad.

Es destacable que Chile, pese a sus avances normativos en educación inclusiva, no aplique la Inclusión Educativa, ya que ello requiere de cambios a fondo y no actividades por separado; se involucra a toda la comunidad escolar, que es el entorno del alumno en cuestión.

Se observa las características de cada uno de los puntos mencionados, ya

que existen notables diferencias (ver figura 2).

Figura 2

Educación Inclusiva e Inclusión Educativa

EDUCACIÓN INCLUSIVA Busca eliminar barreras en el aprendizaje	INCLUSIÓN EDUCATIVA Brinda educación para todos
Estrategia central para luchar contra la exclusión social	Se enfoca en toda la comunidad educativa
Se enfoca a los derechos de la diversidad y participación	Implica cambios razonables significativos
Involucra el desarrollo de un sistema educativo flexible	Requiere de ajustes razonables para solucionar la exclusión
Responde a las diversas formas de aprender del alumno	Se centra en cierta población que requiere mayor atención
Trabaja con el alumno	Trabaja con la comunidad escolar

Nota: Aunque suene parecido no es lo mismo, ya que la *integración* de los alumnos con discapacidad al sistema educativo no es igual a la *inclusión* educativa, ya que este último implica cambios razonables, (Cortés, 2016, p. 20)

Mientras tanto, en México, la educación inclusiva ha sido reconocida como un derecho constitucional desde 2011, cuando **se aprobó la reforma educativa** que establece la obligatoriedad de ofrecer una educación inclusiva en todos los niveles educativos, en tanto que

en 2019 se logró mayor sustento normativo en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, los lineamientos para una Nueva Escuela Mexicana y la Estrategia nacional de educación inclusiva (ver figura 3).

Figura 3

México y sus leyes de Educación Inclusiva

En los 90 aplica políticas educativas inclusivas en el proceso educativo, para incorporar a los niños a la educación especial de manera paulatina a sus aulas de clase regulares, no así en las leyes. Se crean las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación (USAER).
Fue reconocida como un derecho constitucional en 2011, cuando se aprobó la reforma educativa que establece la obligatoriedad de ofrecer una educación inclusiva en todos los niveles educativos.
En el gobierno federal (2018-2024) la educación inclusiva ha logrado un mayor sustento normativo, pues se propone como uno de los ejes que articula la reforma educativa actual.
Conjunto de cambios en la legislación: en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, los lineamientos para una Nueva Escuela Mexicana y la Estrategia nacional de educación inclusiva. La Reforma al artículo 3º constitucional de 2019.
La educación es obligatoria, pública, laica, gratuita, universal e inclusiva con las capacidades y necesidades de los estudiantes. La educación inclusiva es la valoración de la diversidad.

Nota: En México, la educación inclusiva adquirió centralidad en el gobierno (2018-2024), el cual, con el fin de promoverla, impulsó una reforma educativa para crear una Nueva Escuela Mexicana (NEM) (SEP, 2019, p. 45).

En México el Estado está comprometido con el respeto a la dignidad de las personas bajo un enfoque de

derechos humanos, una educación equitativa, en busca de evitar las desigualdades en este sentido. Existen

momentos clave en el desarrollo de la educación inclusiva, por ejemplo, en los 90 las políticas educativas inclusivas en el proceso educativo, para incorporar a los niños a la educación especial de manera paulatina a sus aulas de clase regulares y la educación inclusiva que formaba parte de una educación para todos, denominado Programa Sectorial de Educación 2007-2012, destacaba el papel de la escuela como un espacio de inclusión.

En la historia, aparece, además, en el sexenio 2013-2018 con el Programa Sectorial Educativo 2013-2018, que tuvo como meta nacional garantizar un sistema educativo inclusivo, introdujo un apartado de inclusión y equidad, además, de 2014 a 2019, el gobierno federal impulsó el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE), a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica (Ibáñez, 2010).

Es hasta el actual gobierno federal (2018-2024) que la educación inclusiva ha tenido un mayor sustento normativo, ya que propone uno de los ejes que articula la

reforma educativa actual, con cambios a la legislación: en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, los lineamientos para una Nueva Escuela Mexicana y la Estrategia nacional de educación inclusiva.

La Reforma al artículo 3º constitucional de 2019 y la Ley General de Educación a partir de los cambios que se introdujeron en 2019, son básicas cuando hablamos de Educación inclusiva en México. La primera hace referencia a que la educación impartida por el Estado debe ser obligatoria, pública, laica, gratuita, universal e inclusiva con las capacidades y necesidades de los estudiantes.

En la Constitución, la Ley General de Educación establece que la educación inclusiva es la valoración de la diversidad, hace énfasis en los grupos de la población que se encuentran en mayor riesgo de exclusión y marginación en todos los tipos y niveles educativos; y busca instrumentar acciones para que ninguna persona quede excluida (SEP, 2017) (ver figura 4).

Figura 4

Puntos destacados de Educación Inclusiva entre Chile y México

CHILE	MÉXICO
Busca transformar el modelo de educación inclusiva	Busca integrar a la escuela a todos los estudiantes
Impulsa participación social de las personas con discapacidad	Impulsa que todo individuo tiene derecho a la educación , Artículo 3 Constitucional
Promueve una cultura de igualdad de oportunidades	Promueve su participación en una sociedad libre
Con enfoque de derechos e inclusión social	Con enfoque de derechos humanos
Compensa las desventajas de una persona con discapacidad para participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social.	Garantiza la calidad en la educación obligatoria , con los materiales y métodos educativos, organización escolar e infraestructura educativa.

Nota: Similitudes y diferencias en la visión de México y Chile en la Educación Inclusiva, según (Minieduc, 2015) y (Solís et al., 2022 p. 130).

A nivel internacional, hace tres décadas la educación inclusiva ingresó a la agenda educativa, específicamente a partir de la Conferencia Mundial de Educación para Todos organizada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y las subsecuentes conferencias y foros internacionales realizados por el mismo organismo sobre ese tema, sin embargo,

en muchos sistemas educativos, aún no es una realidad en las escuelas (Solís et al., 2022).

En el caso mexicano, el interés del Estado por desarrollar una educación inclusiva ha sido gradual, sin embargo, estos avances no están suficientemente articulados entre sí y presentan contradicciones, por el enfoque de la educación inclusiva y los grupos de

atención a los que se dirigen las políticas, que pueden tener implicaciones para el trabajo docente y conlleva riesgos en la puesta en práctica de la política.

Para el Banco Mundial, realizar reformas sistémicas respaldadas es un compromiso de políticas para que todos los niños aprendan, centrarse en la equidad y la inclusión a través de un camino gradual hacia el logro del acceso universal a la educación de calidad, que incluya a los niños y adultos jóvenes de zonas frágiles o afectadas por conflictos, las personas que viven en comunidades marginadas y rurales, las niñas y mujeres, las poblaciones desplazadas, los estudiantes con discapacidad y otros grupos vulnerables.

El enfoque de políticas educativas del Banco Mundial se basa en cinco pilares interrelacionados de un sistema educativo: que los alumnos están preparados y motivados para aprender; los maestros estén preparados, capacitados y motivados para facilitar el aprendizaje y la adquisición de habilidades; los recursos de aprendizaje (como la tecnología educativa); las escuelas son seguras e inclusivas, y los sistemas educativos estén bien administrados y con una buena

capacidad de ejecución y un financiamiento.

El Banco ayuda a los Gobiernos a diseñar e implementar programas y herramientas eficaces en función de los costos para fortalecer estos pilares, además trabaja para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos los ciudadanos del mundo. Mientras tanto, la UNESCO asienta que la educación tiene que convertirse en una prioridad en los países afectados por conflictos. Actualmente, estos países presentan algunos de los peores indicadores mundiales en materia de educación.

En la Convención de la UNESCO relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960), así como por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 y el Marco de Acción Educación 2030 hacen hincapié en que la inclusión y la equidad son los cimientos de una educación de calidad.

La UNESCO recomienda elaborar evaluaciones de las necesidades que sean coherentes y objetivas: es preciso aumentar la inversión en la elaboración de

evaluaciones objetivas sobre la educación, mejorar las conexiones entre la financiación humanitaria y la financiación para el desarrollo educativo (UNESCO, 2021).

En tanto, la OCDE hace recomendaciones clasificadas en varias áreas: alinear el sistema de educación superior con el mercado laboral, apoyar a los estudiantes para que tengan éxito en educación y realizar una estrategia nacional para agregar y alinear las iniciativas existentes en un marco de alto impacto; la creación y mejora de vías de acceso a educación, así como un mayor énfasis en el emprendimiento y el aprendizaje (OECD, 2018).

La OCDE enfatizó que un enfoque de todo gobierno, así como la participación de todo el sistema de educación son prioritarios para una buena planificación y elaboración de políticas para la toma de decisiones políticas en torno a la “discapacidad”.

Conclusiones

1.- Chile es uno de los países en América Latina y de los mejores 5 en el mundo en contar con leyes de educación

inclusiva desde los 90´s, mientras que México empezó a normar el tema en 2019 con la Ley General de Educación, con base a los lineamientos para una Nueva Escuela Mexicana y la Estrategia nacional de educación inclusiva.

2.- Pese a las diferencias en materia legal en educación inclusiva en México y Chile, continúa la discriminación y segregación escolar en ambas naciones, debido a diferencias en sexo, racismo, nivel socioeconómico, étnico, creencias, y otros aspectos culturales (Díaz et al., 2007).

3.- En el mundo y en México, requerimos trabajar en la construcción de una mejor sociedad, empezando por establecer marcos legales y normas que promuevan y respeten a los alumnos en el marco de la diversidad, ya que todos los seres humanos somos diferentes, pues una verdadera inclusión implica la creación o reforma de leyes, cambios sustanciales en los planes de estudios, mayores espacios en la escuela con la participación de toda una comunidad escolar.

4.- “El seguro de vida de cualquier especie es la diversidad, ya que la diversidad garantiza la sobrevivencia.”
Isabel Allende.

Referencias

- Acción Colectiva. (2021). La revolución educativa que las comunidades piden. Tenemos que hablar de educación.
- Baronnet, B., & Morales-González, M. (2018). Racismo y currículum de educación indígena. *Ra Ximhai*, 14(2), 19-32.
- Berger, P. L. (2002). Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo.
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Cortés, A. M. L. (2016). Tendencias de la educación superior en Argentina, Chile y México. *Revista CIFE: Lecturas de Economía Social*, 18(28), 7.
- De Lorenzo, R. (2004). El futuro de los discapacitados en el mundo: el empleo como factor determinante para la inclusión. *Revista del ministerio de trabajo y asuntos sociales*, 50, 73-89.
- Díaz Arce, T., & Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(1), 63-77.
- Gutiérrez-Saldivia, Ximena, & Rivera Gutiérrez, (2020). Educación Especial y sus implicancias en contextos de diversidad cultural: análisis desde La Araucanía. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 95-112. <https://doi.org/10.19053/01227238.10105>
- Gutiérrez-Saldivia, Ximena, & Rivera Gutiérrez, Catalina. (2020). Educación Especial y sus implicancias en contextos de diversidad cultural: análisis desde La Araucanía. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 95-112. <https://doi.org/10.19053/01227238.10105>

- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 275-286.
- MINEDUC (2013) Discriminación en el contexto escolar, orientaciones para promover una escuela-inclusiva.
http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf
- MINEDUC (2015) Educación en sexualidad, afectividad y género. Chile: Mineduc. Versión 2014.
http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/File/2015/Educacionensexualidad.pdf
- MINEDUC (2015) Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018. Chile: MINEDUC.
<http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación multicultural. *Cuadernos Interculturales*, 2(3), 35-44.
- Muñoz Cruz, H. (1999). Política pública y educación indígena escolarizada en México. *Cadernos cedes*, 19, 39-61.
- Murillo, F. J., & Duk, C. (2016). Segregación escolar e inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(2), 11-13.
- NEE. Panorama Educativo de México 2014. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior (Ciudad de México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2015).
- OECD (2018), Panorama de la educación 2017: Indicadores de la OCDE, Fundación Santillana, Madrid, <https://doi.org/10.1787/eag-2017-es>.
- Paz Maldonado, E. (2020). Revisión sistemática: inclusión educativa de estudiantes universitarios en situación de discapacidad en América Latina. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 413-429.
- Silva Águila, M., Llaña Mena, M., Maldonado García, F., & Baeza Reyes, A. (2018). Algunos desafíos

curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. *Educación*, 27(53), 155-173.

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo. Equidad e Inclusión*. México, D.F.

Solis del Moral, S. S., & Tinajero Villavicencio, M. G. (2022). La reforma educativa inclusiva en México. Análisis de sus textos de política. *Perfiles Educativos*, XLIV(176), 120-136.

<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60534>

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación* Organizaciones de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa

UNICEF (1990). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.unicef.org/chile/>

Estrategias innovadoras centradas en las artes visuales para potenciar el aprendizaje en preescolar

Innovative strategies focused on visual arts to enhance learning in preschool

Daniela Alejandra Castillo Teran

Alhelí Segovia Sánchez

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Resumen

De acuerdo con el Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Preescolar, a partir del sexto semestre, se asigna un jardín de niños a las estudiantes normalistas, donde realizan sus prácticas profesionales hasta concluir la carrera. Basándose en la experiencia obtenida en la intervención realizada en la escuela de párvulos, se observó que en el aula de preescolar no se suele trabajar con las artes visuales. Por lo tanto, se llevó a cabo esta intervención educativa con el objetivo de aplicar estrategias innovadoras centradas en las artes visuales para favorecer el aprendizaje de manera transversal en el grupo de práctica. La investigación adoptó un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción. El estudio se realizó en el Jardín de Niños Bertha Sierra Bustamante, donde participaron la maestra titular y los alumnos inscritos en el grupo de 3 "C". Se implementó una propuesta titulada "Artes visuales: una herramienta didáctica para propiciar aprendizajes en preescolares", conformada por dos ciclos. Los resultados muestran que las actividades aplicadas facilitaron el aprendizaje de manera más dinámica y atractiva; fomentaron la creatividad y el pensamiento crítico; y aumentaron la motivación de los estudiantes, lo que resultó en una experiencia educativa más enriquecedora y completa.

Palabras clave: Estrategias innovadoras, artes visuales, educación preescolar.

Abstract

According to the 2018 Curriculum for the Bachelor's Degree in Preschool Education, starting in the sixth semester, student teachers are assigned to a kindergarten where they complete their professional practicum until graduation. Based on the experience gained from an

intervention in a preschool, it was observed that visual arts are not typically incorporated into preschool classrooms. Therefore, this educational intervention was carried out with the objective of applying innovative strategies centered on the visual arts to promote cross-curricular learning in the student group. The research adopted a qualitative approach and an action research design. The study was conducted at the Bertha Sierra Bustamante Kindergarten, with the participation of the lead teacher and the students enrolled in the 3rd grade "C" group. A proposal entitled "Visual Arts: A Didactic Tool to Foster Learning in Preschoolers," consisting of two cycles, was implemented. The results show that the applied activities facilitated learning in a more dynamic and engaging way; they fostered creativity and critical thinking; and increased student motivation, resulting in a richer and more comprehensive educational experience.

Keywords: Innovative strategies, visual arts, preschool education.

Planteamiento del problema

La Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda es una institución que ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar, es decir, forma profesionales en el campo educativo para ejercer la docencia en instituciones de primera infancia. La malla curricular del Plan de Estudios 2018, se organiza en cuatro trayectos formativos. Éstos son una serie de espacios constituidos por diversos componentes disciplinarios, que aportan conocimientos teóricos, conceptuales, metodológicos, procedimentales y técnicos en relación a un objetivo específico para apoyar la

preparación profesional de los estudiantes (DOF: 03/08/2018)

Los trayectos formativos son:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje
- Práctica profesional
- Optativos

Específicamente, el trayecto formativo de Práctica Profesional tiene como objetivo principal desarrollar y mejorar las competencias profesionales de los futuros docentes a través de una inmersión gradual y secuencial en la práctica educativa en los diferentes niveles para los que se preparan. En otras palabras, en los

cursos que integran este trayecto, los futuros docentes aplican los conocimientos adquiridos durante las jornadas de práctica profesional que realizan en instituciones educativas.

En la Escuela Normal de Educadoras, a partir del sexto semestre, se asigna un jardín de niños a las estudiantes normalistas donde realizan sus prácticas profesionales hasta concluir la carrera. De esta manera, en el curso de Trabajo Docente y Proyectos de Mejora Escolar, perteneciente al ciclo escolar 2022-2023, se estableció que el Jardín de Niños Bertha Sierra Bustamante sería la institución en la que se llevaría a cabo la intervención educativa.

De acuerdo al Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes (2023) “la niñez temprana es el periodo idóneo para enseñar a las niñas y los niños las disciplinas artísticas que existen, ya que esa etapa de su desarrollo se distingue por su capacidad para absorber con facilidad cualquier aprendizaje” (p. 7).

El trabajar las artes impulsa a las y los niños a expresar sus pensamientos por medio de producciones, lo que les facilita la comunicación, así mismo, desarrolla su pensamiento crítico para analizar y

resolver problemas en contextos diferentes, lo que les brinda herramientas para que en el futuro sean personas adultas con criterio y seguridad

Sin embargo, de acuerdo a la experiencia que obtenida en la intervención educativa realizada en el grupo de 3° “C” del Jardín de Niños Bertha Sierra Bustamante, se observa que en el aula de preescolar no se suele trabajar las artes visuales. Las actividades implementadas carecen de ser didácticas y se centran en la enseñanza de las habilidades básicas, es decir, la educadora utiliza recursos como hojas de trabajo para el favorecer el conocimiento de las letras y números; así mismo, para el desarrollo de la lectoescritura y la resolución de problemas. Por último, se percibe que en la mayoría de los casos se recurre a una enseñanza tradicional, las actividades de memorización y repetición de contenido son muy comunes en donde los estudiantes tienen un rol pasivo pues solo reciben información en lugar de participar activamente en su propio aprendizaje.

Tomando en cuenta lo anterior, esta intervención educativa tiene el objetivo de aplicar estrategias innovadoras centradas en las artes visuales para favorecer el aprendizaje de manera transversal en el

grupo de 3º “C” del Jardín de Niños Bertha Sierra Bustamante.

Marco teórico

Educación normal

La Educación Normal desempeña un papel fundamental en la transformación educativa. A lo largo de su trayectoria, estas instituciones han sido cruciales en la formación de maestras y maestros en México. En estos entornos, los futuros educadores adquieren tanto las habilidades necesarias para instruir a niños, niñas y adolescentes, como los principios que fundamentan su identidad como profesionales de la educación, facilitando así sus interacciones en una sociedad cada vez más dinámica. En el contexto actual de globalización y cambio constante, la educación y los docentes se enfrentan a nuevos retos (SEP, 2018).

El Plan de Estudios 2018 El Plan de Estudios

Es el documento que rige el proceso de formación de maestros de educación preescolar. Describe sus orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman, de

acuerdo con las tendencias de la educación superior y con los enfoques del plan de estudios de educación básica. Su aplicación en las Escuelas Normales debe permitir que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo en el corto y mediano plazos. (CEVIE, 2018, p. 4)

En resumen, la educación normal en México es esencial para garantizar que los futuros maestros estén bien preparados para educar a las nuevas generaciones, promoviendo una educación de calidad, inclusiva y adaptada a los cambios y necesidades de la sociedad.

La educación básica

De acuerdo a Blancas (2018) se entiende por educación al proceso para el desarrollo integral del ser humano de acuerdo a sus características culturales y a las normas de la sociedad donde se rige. La educación en México y en todo el mundo es un derecho fundamental de todas las personas, cuyo objetivo es proporcionarles las habilidades

y conocimientos necesarios para alcanzar un desarrollo óptimo en su vida adulta.

La educación en México tiene su fundamento en el artículo 3º de la Constitución Política De Los Estados Unidos Mexicanos pues menciona que “Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior”.

Así mismo este documento legal menciona que:

Los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, por lo que se incluirá el conocimiento de las ciencias y humanidades: la enseñanza de las matemáticas, la lectoescritura, la literacidad, la historia, la geografía, el civismo, la filosofía, la tecnología, la innovación, las lenguas indígenas de nuestro país, las lenguas extranjeras, la educación física, el deporte, las artes, en especial la música, la promoción de estilos de vida saludables, la educación sexual y

reproductiva y el cuidado al medio ambiente, entre otras.

Actualmente, la Secretaría de Educación Pública (SEP) implementó el Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria. Este plan se estructura en cuatro campos formativos: I) Lenguajes; II) Saberes y pensamiento científico; III) Ética, naturaleza y sociedades y IV) De lo humano a lo comunitario. Así mismo, establece que los contenidos de los campos formativos deben tener una conexión con siete ejes articuladores: Inclusión; Interculturalidad crítica; Igualdad de género; Pensamiento crítico; Vida saludable; Artes y experiencias estéticas y Apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura (SEP, 2022).

Estrategias didácticas

Se entiende por estrategias didácticas “al conjunto articulado de acciones pedagógicas y actividades programadas con una finalidad educativa, apoyadas en métodos, técnicas y recursos de enseñanza y de aprendizaje que facilitan lograr los aprendizajes y guían los pasos a seguir” (Secretaría de Educación Media Superior, 2020, p.1).

Estas actividades son aquellas que el docente planifica para facilitar el aprendizaje de los alumnos, deben captar la atención y motivación del estudiante. Además, el docente debe implementar estas estrategias de manera reflexiva, considerando las características individuales de sus alumnos para asegurar resultados positivos en su curso. Es importante que las estrategias didácticas estén orientadas hacia la innovación, pues con esta característica es probable que se obtengan mejores resultados.

La innovación educativa se concibe como la capacidad creativa desarrollada por los agentes educativos, que pretende replantear la práctica pedagógica a fin de modificar hábitos para atender las necesidades educativas de los estudiantes de forma integral (Zabalza y Zabalza, 2012). En este sentido, la innovación educativa no solo busca mejorar los métodos de enseñanza, sino también transformar la experiencia educativa para beneficiar a todos los involucrados, desde los estudiantes hasta los educadores y la sociedad en general.

Artes visuales

De acuerdo al Ministerio de Educación (2009), “el arte es una producción vital,

dinámica y cambiante que está presente en la vida de todos los grupos humanos. Como parte de la cultura, las expresiones artísticas expresan y conforman la identidad de los pueblos, así como la de cada uno de sus protagonistas” (p. 10).

El arte es una creación que es tanto social como individual; es decir, es el resultado del trabajo de personas cuya subjetividad se ha formado dentro de un contexto social específico. La inclusión del arte en la escuela, mediante diversas experiencias estéticas y expresivas, permitirá que niños y jóvenes se conecten con esta forma de producción humana desde una perspectiva simultáneamente individual y social.

Desde tiempos antiguos, las imágenes visuales han servido como medio de expresión y comunicación entre los seres humanos. Desde las pinturas rupestres del hombre primitivo hasta los complejos códigos visuales y herramientas tecnológicas del mundo actual, la representación visual ha sido un componente esencial en el desarrollo de la cultura. A partir de la segunda mitad del siglo XX, esta forma de expresión ha experimentado un notable crecimiento, difusión y alcance. Esto no se limita solo a las expresiones artísticas tradicionales como la pintura, escultura, dibujo y

grabado, sino que también incluye las aportaciones del desarrollo tecnológico al campo de la imagen, como la televisión, la fotografía, el cine, el video y la imagen digital, así como su aplicación en el diseño y la publicidad.

De acuerdo a Concepto (2024), el concepto de artes visuales:

Proviene de una idea del filósofo Immanuel Kant, quien propuso varias formas de clasificación de las artes. Según su relación con los sentidos, Kant hablaba de artes visuales un concepto formado por el sustantivo bild, que en alemán significa “imagen” y se refiere a la creación basada en la representación visual. (párr. 3)

Las artes visuales abarcan una amplia variedad de disciplinas y técnicas, que se pueden clasificar de la siguiente manera:

- Artes Plásticas:
 - Pintura: Utiliza pigmentos sobre una superficie, como lienzo, papel o madera.
 - Escultura: Modelado, tallado o ensamblado de materiales como piedra, metal, madera, o arcilla
- Grabado: Técnicas de impresión como xilografía, litografía, serigrafía y aguafuerte.
- Artes Aplicadas:
 - Diseño Gráfico: Creación de contenido visual para medios impresos y digitales.
 - Diseño Industrial: Desarrollo de productos que combinan estética y funcionalidad.
 - Diseño de Modas: Creación de ropa y accesorios.
 - Diseño de Interiores: Planificación y decoración de espacios interiores.
 - Artesanía: Producción manual de objetos decorativos o utilitarios.
- Artes Audiovisuales:
 - Cine: Creación de películas y producciones audiovisuales.

para crear formas tridimensionales.

○ Dibujo: Creación de imágenes mediante líneas sobre papel u otra superficie.

○ Grabado: Técnicas de impresión como xilografía, litografía, serigrafía y aguafuerte.

● Artes Aplicadas:

○ Diseño Gráfico: Creación de contenido visual para medios impresos y digitales.

○ Diseño Industrial: Desarrollo de productos que combinan estética y funcionalidad.

○ Diseño de Modas: Creación de ropa y accesorios.

○ Diseño de Interiores: Planificación y decoración de espacios interiores.

○ Artesanía: Producción manual de objetos decorativos o utilitarios.

● Artes Audiovisuales:

○ Cine: Creación de películas y producciones audiovisuales.

- Fotografía: Captura de imágenes mediante cámaras.
- Televisión: Producción de contenido audiovisual para emisión televisiva.
- Videoarte: Uso del video como medio artístico.
- Artes Digitales:
 - Imagen Digital: Creación de imágenes mediante software de edición.
 - Animación: Creación de movimiento a través de secuencias de imágenes.
 - Arte Interactivo: Obras que requieren la interacción del espectador, frecuentemente utilizando tecnología digital.
- Otras Disciplinas Visuales:
 - Instalación: Obras tridimensionales que transforman el espacio.
 - Performance: Actuaciones en vivo que integran elementos visuales.
 - Arte Urbano: Creaciones visuales en espacios públicos, como grafiti y murales.

Artes visuales en preescolar

Las artes visuales son muy importantes en el desarrollo del alumno, ya que potencian su manera de ver el mundo con una actitud imaginativa, lo cual le permitirá encontrar soluciones a posibles problemas a los que pueda enfrentarse en el futuro. Además, a través de esta manifestación artística, el niño aprende a comunicar sus sentimientos y su visión del entorno. Por ello, se recomienda utilizar las artes visuales como una herramienta desde la educación básica, como en preescolar, donde los alumnos comienzan a descubrir lo que pueden hacer y a definir qué es lo que quieren lograr en su vida futura (Vygotsky, 2006).

En general, las artes visuales son fundamentales en la educación preescolar porque fomentan el desarrollo integral de los niños a través de la expresión creativa y el pensamiento crítico. Mediante actividades artísticas, los niños mejoran su coordinación motora fina, aprenden a observar y analizar su entorno, y desarrollan habilidades de comunicación emocional y social. Además, la práctica de las artes visuales en esta etapa temprana estimula la imaginación y la creatividad, proporcionando a los niños herramientas esenciales para la resolución de problemas

y la innovación. Al involucrarse en el arte, los niños también ganan confianza en sí mismos y experimentan la satisfacción de crear algo único, lo que contribuye positivamente a su autoestima y a su entusiasmo por el aprendizaje.

Metodología

El presente estudio está basado en el enfoque cualitativo, así mismo se utiliza el diseño de Diseño de investigación – acción el cual se conforma de fases cíclicas o en espiral de actuar, pensar y observar. Su principal propósito consiste en “profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener (Jhon Elliot, 2000).

Las técnicas de recopilación de información utilizadas en el presente trabajo fueron: una observación tomando en cuenta los indicadores de evaluación de cada actividad aplicada a los preescolares y contexto que los rodea, una entrevistas a la docente encargada de grupo, y el diario de práctica donde se explican los hallazgos más importantes durante el día de aplicación de la propuesta.

Tomando en cuenta la investigación realizada, se diseña e implementa una propuesta didáctica titulada “Artes visuales: una herramienta didáctica para propiciar aprendizajes en preescolares”, la cual se aplica con niños de 5 y 6 años de edad, que pertenecen a un grupo de tercero grupo “C” del Jardín de Niños Betha Sierra Bustamante

La propuesta está conformada por dos ciclos.

En el Ciclo 1 se realizaron las siguientes actividades:

- *Actividad 1 “entrevista a la educadora”*, se recabaron datos para saber los conocimientos e intereses de la educadora acerca de las artes visuales como herramienta de aprendizaje en el aula.
- *Actividad 2 “guion de observación”*, se observó el aula y se hicieron anotaciones acerca de los recursos que se cuentan y los conocimientos que se observan en cada alumno acerca de las artes visuales.
- *Actividad 3 “Paisajismo: Expresándose libremente”*, se realizó primeramente una

actividad diagnóstica donde se elaboró un dibujo libre para analizar sus fortalezas y áreas de oportunidad.

- *Actividad 4 “Apreciación visual”*, se realizó una actividad muy visual donde los alumnos tomaron diversas fotografías con cámaras de celulares o profesionales de su alrededor y se imprimieron para realizar un collage de fotografías el cual fue analizado en el salón de clases.
- *Actividad 5 “Museo en el aula”*, se visitó un museo virtual, se explicó su importancia y sus funciones, posteriormente se recabaron las evidencias y se creó uno real en el que se expusieron sus obras.
- *Actividad 6 “Autorretratos y retratos de mis compañeros”*, se utilizó la técnica de cadáver exquisito, consiste en que dos alumnos se dibujen en la mitad de la misma hoja por turnos mientras se ven en la vida real, al final abren la hoja y ven sus diferencias.
- *Actividad 7 “Derechos de los alumnos”*, se realizó una pintura acerca de los diferentes derechos de los niños y niñas de México.

- *Actividad 8 “Escultura de la alimentación”*, los alumnos crearon una pasta llamada papel maché y elaboraron diferentes representaciones, quedando como resultado final una escultura.
- *Actividad 9 “Mural Escolar”*, se realizó un mural en el Jardín, acerca de la convivencia pacífica y los valores.

El Ciclo 2 lo conforman las actividades que se describen a continuación:

- *Actividad 1 “Sopa de números”*, se realizó un experimento con acuarelas y crayolas con el enfoque en los números del 1 al 20.
- *Actividad 2 “La letra que falta”*, se realizaron carteles con papel bond acerca de las sílabas donde los alumnos experimentaron con pintura y sus dedos.
- *Actividad 3 “Las estaciones del año”*, se realizó otro experimento utilizando recursos de las artes, acuarelas y sal, donde su principal objetivo era identificar las estaciones del año.
- *Actividad 4 “Dibuja la forma geométrica”*, se realizó un juego con un dado de las figuras geométricas, donde los alumnos

lanzan el dado y empezaban a crear su pintura imaginando qué formas se pueden crear con las figuras que iban saliendo al azar.

- *Actividad 5 “Aves de Tamaulipas”*, con el recurso de hilos se crearon diferentes representaciones de las aves más importantes de su Estado, utilizando un dibujo del ave, pegamento líquido e hilos hasta, con los hilos rellenaron la figura tomando en cuenta su creatividad.
- *Actividad 6 “Autoretrato”*, la actividad consistió en dibujarse a sí mismo pero de forma al revés, se utilizó una fotografía de ellos mismos, plumon permanente negro y pintura, donde los alumnos remarcaban sus caracterticas de la cara y al final pintaban por partes su rostro.
- *Actividad 7 “Payaso de figuras geométricas”*, se realizó un experimento con gises y Coca-Cola, donde el principal objetivo era identificar las figuras geométricas.
- *Actividad 8 “Mis partes del cuerpo”*, se realizó una escultura movable de papel acerca de las partes del cuerpo humano

incluyendo órganos, donde ellos colocaron los nombres y los dibujos de cada órgano utilizando acuarelas.

- *Actividad 10 “Visita al museo”*, se cerró con una visita a la Pinacoteca, donde los alumnos vivieron la experiencia real de cómo es un museo, la maestra practicante fue su guía y se les platicó de las técnicas utilizadas en las obras, al final se les dio un espacio de 30 minutos para crear una obra representando la que mas les agrado de todo el recorrido.

Resultados:

Se obtuvieron los siguientes resultados.

Ciclo 1.

- *Actividad 1 “entrevista a la educadora”*, en base a sus respuestas se rescató lo siguiente, las artes visuales son creaciones únicas y de libre expresión, las promueve por medio de la apreciación visual, es decir, muestra unas obras de algunos artistas para después apreciar y analizar sin embargo, la educadora no sabe de qué forma ponerlos a pintar o recrear una obra famosa

además puntualizó que le gusta dejar a los alumnos ser libres pero igual motivándolos para seguir y sacar lo mejor de ellos, lo cual es muy cierto, pues en el arte es libertad de expresión e imaginación.

- *Actividad 2 “guion de observación”*, la aplicación del guion de observación se realizó durante todo un día, se rescató lo siguiente, la educadora tuvo mucha disposición de que los niños experimentaran con las técnicas de las artes visuales además tuvo una actitud participativa en cada actividad realizada, por otro lado, los alumnos mostraron una actitud positiva ante cada actividad y se observó que ya sabían la forma de trabajo para trabajar con pintura, por último, se observaron los materiales que propician las artes visuales: cada alumno tenía una brocha, la educadora tiene mandiles, godetes y pintura tempera de los colores del arcoíris, en áreas de oportunidad faltaban trapos de tela para pincel, vasos de plástico para cada alumno y papel resistente a la pintura.

- *Actividad 3 “Paisajismo: Expresándose libremente”*, los alumnos sabían de qué manera se utiliza la pintura acrílica, no sabían el nombre de la técnica, no sabían que es el paisaje, pudieron utilizar la mezcla de colores los primarios, crearon naranja, morado y café, dibujaron cosas reales de su vida diaria y finalmente utilizaron técnicas las cuales ya antes se habían visto como el puntillismo.
- *Actividad 4 “Apreciación visual”*, los resultados de esta actividad son los siguientes, los alumnos saben que es una fotografía y cuál es su propósito, de acuerdo al collage los alumnos colocaron distintas formas en los espacios en blanco como corazones, caras felices y rayas sin formas.
- *Actividad 5 “Museo en el aula”*, se obtuvieron los siguientes resultados, los alumnos se interesaron por el museo virtual, participaron en la dinámica de preguntas, aprendieron las reglas de un museo, lo que contiene y su función.
- *Actividad 6 “Autorretratos y retratos de mis compañeros”*, en

base a los resultados obtenidos se rescató lo siguiente, los alumnos realizaban dibujos pequeños y se les dio indicación que tenían que llenar toda la hoja, dibujaron todos los detalles como los lunares, detalles de la playera o suéter de su compañeros, no se limitaron en los materiales, se esforzaron por hacer un retrato de sus compañeros lo más realista posible utilizando colores similares a los reales, finalmente esta actividad tuvo éxito y se lograron los objetivos.

- *Actividad 7 “Derechos de los alumnos”*, los resultados obtenidos son lo siguientes, los alumnos lograron crear una representación desde su imaginación, aprendieron los derechos de los niños y niñas y reconocieron cual es la importancia de los derechos.
- *Actividad 8 “Escultura”*, El resultado de la siguiente actividad fue la siguiente, crearon diferentes cosas, el cuerpo humano con sus características (pies, manos, ojos, boca, etc.), dinosaurios, montañas y cabezas de personas. Cuando llegó el momento de pintar, utilizaron muchos colores

llamativos, todos los alumnos respondieron a las preguntas para evaluar sus conocimientos y finalmente sus esculturas tenían movimiento en brazos y piernas.

- *Actividad 9 “Mural Escolar”*, los resultados obtenidos de esta actividad son los siguientes, los alumnos lograron pintar en un tamaño más grande que la hoja de papel, mostraron seguridad, combinaron colores y utilizaron diferentes texturas, de manera grupal se realizó un dibujo para colocarlo en el mural acerca de los derechos de los niños.

Ciclo 2.

- *Actividad 1 “Sopa de números”*, el resultado de la siguiente actividad es lo siguiente, todos los alumnos identifican los números del 1 al 10, 5 alumnos identifican hasta el 20 y 17 hasta el número 15. No se salieron del círculo al momento de pintar con acuarela, colocaron los números del 1 al 20 en orden aunque eso no se les pidió, en las preguntas detonadoras identificaron que son las acuarelas y como se utilizan finalmente, utilizaron una mezcla de color

amarillo y rojo para crear una mayor intensidad en el amarillo.

- *Actividad 2 “La letra que falta”,* el resultado de esta actividad es la siguiente, se les dificultó a 2 equipos el identificar la sílaba con la palabra, identifican perfectamente las sílabas ma, me, mi, mo, mu, pa, pe, po y pu. No se les dificultó utilizar la pintura y unir con una línea, en la hoja de reforzamiento pude notar que se les dificultó más dado que no tuvieron la ayuda de los demás compañeros.
- *Actividad 3 “Las estaciones del año”,* el resultado de esta actividad fue que los alumnos ya habían utilizado la técnica del puntillismo sin embargo no se acordaron de cómo utilizarla, identificaron las estaciones de otoño e invierno correctamente, utilizaron los colores adecuados, si utilizaron la técnica correctamente (con puntos), a los alumnos que se les preguntó respondieron correctamente y se supieron expresar.
- *Actividad 4 “Dibuja la forma geométrica”,* los resultados de esta

actividad fueron los siguientes, cuando se estaban colocando las figuras geométricas algunos empezaron a nombrar su nombre, identificaron todas las figuras excepto el hexágono, al momento de dar la instrucción de lo que se tenía que hacer dijeron que entonces la pintura que van a crear es abstracta por qué es de figuras geométricas, es decir identificaron el tipo de arte que se iba a utilizar, combinaron colores y crearon cosas apegadas a la realidad con las figuras geométricas.

- *Actividad 5 “Aves de Tamaulipas”,* los resultados de la actividad fueron los siguientes, los alumnos identificaron en el estado donde viven es decir Tamaulipas, conocían algunas aves y sabían que comen, rellenaron con pedazos recortados cada ave, tuvieron mucha paciencia al pegar cada hilo, algunos no rellenaron todo su dibujo.
- *Actividad 6 “Autoretrato”,* los resultados de la actividad es la siguiente, los alumnos identificaron las diferencias con sus compañeros, les gustó utilizar

materiales que nunca habían visto es decir la hoja acetato y el plumón permanente, cuando se llegó el momento de pintar el autorretrato colocaron los colores apegados a su realidad de la imagen, siguieron perfectamente la líneas de su rostro y ropa, el propósito era que identificaran sus diferencias con sus compañeros y se logró, dado que todos compararon sus dibujos pero de manera positiva dando palabras de afirmación como te quedó genial, me gusta esto de tu cara, me agrada que seas amable, etc.

- *Actividad 7 “Payaso de figuras geométricas”*, los resultados de la actividad son los siguientes, no identificaron el hexágono y el triángulo, escribieron correctamente el nombre de cada figura geométrica, le gustó la técnica de gis con Coca-Cola, utilizaron 3 colores solo porque eran los que se veían más bonitos con la Coca-Cola.
- *Actividad 8 “Mis partes del cuerpo”*, en esta actividad los resultados fueron positivos dado que se obtuvo que los alumnos

aprendieron cuáles son sus órganos y en donde están colocados, además aprendieron a esculpir un cuerpo humano de papel colocando las partes del cuerpo.

- *Actividad 10 “Visita al museo”*, los resultados de esta actividad fueron los siguientes, los alumnos lograron conocer y experimentar más allá de recursos tecnológicos si no ahora tuvieron la oportunidad de ver en vivo y sentir las emociones que las obras de arte transmiten, los alumnos se desarrollaron y participaron en cada actividad planteada y finalmente se observó que conocían unas técnicas y se vieron reflejadas en las obras que realizaron.

Discusión y conclusiones:

El principal objetivo de la investigación era que el alumno aprendiera mediante estrategias innovadoras centradas en las artes visuales el cual, de acuerdo a los resultados obtenidos se puede decir que fue alcanzado, ya que los estudiantes demostraron una mayor comprensión y retención de los conceptos enseñados. Estas estrategias incluyen el uso de

técnicas de dibujo, pintura, y escultura, las cuales no solo facilitaron el aprendizaje de manera más dinámica y atractiva, sino que también fomentaron la creatividad y el pensamiento crítico en los alumnos. Asimismo, se observó un aumento en la motivación y participación en clase, lo que resultó en una experiencia educativa más enriquecedora y completa.

Las artes visuales son de gran importancia en la educación preescolar debido a su impacto significativo en el desarrollo integral de los niños. No solo enriquecen la experiencia educativa de los niños, sino que también contribuyen significativamente a su desarrollo emocional, social, cognitivo y motor. Fomentar la participación en actividades artísticas desde una edad temprana prepara a los niños para un aprendizaje más amplio y holístico a lo largo de su vida.

Algunas recomendaciones finales incluyen medir cuidadosamente los tiempos para la implementación de estas actividades, ya que al principio los alumnos no estaban familiarizados con las diferentes técnicas y materiales, lo que resultaba en tiempos insuficientes y trabajos incompletos en los plazos establecidos. Además, los intereses de los alumnos varían cada día, lo que requiere que las actividades se adapten a

sus cambiantes preferencias. Es esencial que los docentes estén preparados para flexibilizar y ajustar sus planos didácticos en función de los ritmos y preferencias de los estudiantes, promoviendo así. En conclusión, aunque la implementación de estrategias innovadoras en las artes visuales presenta desafíos, con una planificación adecuada y una actitud flexible por parte de los educadores, se pueden lograr resultados muy positivos en el proceso de aprendizaje, los preescolares obtuvieron los siguientes aprendizajes.

De acuerdo al programa Aprendizajes Clave (2018) los alumnos lograron desarrollar las siguientes habilidades; Expresión por medio de cuerpo, espacio, tiempo, movimiento, sonido, forma y color, identificar y ejercer sus derechos culturales, la conformación de la identidad personal y social, reconocimiento de las diferencias culturales, étnicas, sociales y de género, y el aprecio y apropiación del patrimonio artístico y cultural, trabajo en equipo, el respeto, la puntualidad, el orden, la convivencia armónica, así como la exploración del mundo interior, además este trabajo tuvo transversalidad con otros campos de Formación Académica y Áreas de Desarrollo Personal y Social desde una perspectiva interdisciplinaria, lo

que permitió transferir sus estructuras de conocimiento a otras asignaturas y áreas, y vincularlas explícitamente con propósitos, temas y contenidos de

Matemáticas, Literatura, Historia, Geografía, Formación Cívica y Ética, Educación Física y Educación Socioemocional.

Referencias

- CEVIE (2018). Planes 2018. Secretaría de Educación Pública.
<https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/122>
- Educación, M. d. (2009). *Cuadernos para el docente*. Buenos Aires: Serie Horizontes. [Cuadernos para el docente : artes visuales \(me.gov.ar\)](http://www.me.gov.ar)
- Estadístico, C. (2022- 2023). *Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación*. Obtenido de <http://seduc.edomex.gob.mx/educacion-preescolar>
- Federación, D. O. (3 de Agosto de 2018). *DOF*.
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018&print=true
- Jurídicos, U. G. (15 de mayo de 2019). *Orden Jurídico*.
<http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Palacios Núñez, M. L., López, A. T., & Acosta, A. D. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista*
- Pública, S. D. (2022). Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado. Ciudad De México.
https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2022/12/C3_1-Sugerencias-Methodologicas-proyectos.pdf
- Publica, S. D. (2022). Plan de Estudio para la educacion preescolar, primaria y secundaria.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf
- SEP (2024). Escuelas Normales -Libro-. Gobierno del Estado.

<https://www.gob.mx/sep/documentos/escuelas-normales-libro>
Subsecretaria De Educacion Media Superior
(2020). *Guía para el diseño de estrategias didácticas*.
<https://dgetaycm.sep.gob.mx/storage/recursos/2022/08/ZU9A716ewP-Gu%C3%ADa%20para%20el%20dise%C3%B1o%20de%20estrategias%20did%C3%A1cticasV3%20080819.pdf>

Sojo, F. P. (25 de abril de 2024). *Concepto*.
Obtenido de Artes Visuales:
<https://concepto.de/artes-visuales/>

Torres, E. K. (2018). Educación y desarrollo social. *8*(14), 113-121.
<https://www.redalyc.org/journal/5709/570960866008/html/>

Universidad y Sociedad, 13, 134-145.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n5/2218-3620-rus-13-05-134.pdf>

Vygotsky, L. (2006). *Psicología del arte*.
Barcelona. Ediciones Paidós.

Estrategias de Inteligencia Múltiple en Aulas Multinivel en la Materia de Inglés como Segundo Idioma en una Escuela Normal

Multiple Intelligence Strategies in Multilevel Classrooms in the Subject of English as
a Second Language in a Normal School

Jessica Vanessa Balderas Villafranca

Olga Laura Rosas Sánchez

Hugo Ernesto Vargas Rodríguez

Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

Resumen

Este proyecto realiza una implicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en la enseñanza del inglés como segunda lengua en grupos multinivel a través de pruebas diagnósticas. Se destaca la importancia de adaptar el programa de enseñanza para abordar la diversidad de habilidades lingüísticas y cognitivas en el aula.

La aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples puede promover un aprendizaje más autónomo y personalizado, contribuyendo así a optimizar el tiempo de estudio y mejorar la eficacia del aprendizaje. Los resultados muestran un avance global en los niveles de dominio del inglés, respaldando la eficacia de este enfoque pedagógico.

Palabras clave: Inteligencias múltiples, grupos multinivel, inglés como segunda lengua.

Abstract

This project explores the application of Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences to the teaching of English as a second language in multi-level groups through diagnostic assessments. It highlights the importance of adapting the teaching program to address the diversity of linguistic and cognitive abilities in the classroom.

The application of the Theory of Multiple Intelligences can promote more autonomous and personalized learning, thus contributing to optimizing study time and improving learning effectiveness. The results show an overall improvement in English proficiency levels, supporting the effectiveness of this pedagogical approach.

Keywords: Multiple intelligences, multi-level groups, English as a second language.

Introducción

La presente investigación expone la aplicación y desarrollo de la Teoría de las Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983), en grupos multinivel de inglés como segunda lengua en una escuela normal de México, considerando ésta como nivel de enseñanza superior. El análisis se realizó a partir de los semestres quinto y sexto de la Licenciatura en Educación Básica.

La institución ofrece dos licenciaturas, una en Primaria y otra en Preescolar. Se cuenta con más de 443 estudiantes y 74 profesores a cargo de las diferentes áreas educativas.

De acuerdo con el plan 2018 establecido por la SEP (Secretaría de Educación en México), el inglés forma parte del currículo de las Escuelas Normales, considerando tres sesiones de dos horas cada una a la semana en los semestres de quinto y sexto (SEP, 2017).

El principal incentivo para el desarrollo de este proyecto, está relacionado con la necesidad de los estudiantes de adquirir un aprendizaje de acuerdo a su nivel de inglés como segunda lengua en un aula. Los resultados mostrados en la prueba diagnóstica evidenciaron un problema: existía una brecha importante de niveles de inglés en una sola aula, teniendo estudiantes de nivel avanzado junto con estudiantes de un nivel muy básico. Categóricamente, la misma clase tiene principiantes (A1, A2), intermedios (B1, B2), nivel avanzado (C1) y nivel experto (C2). Estos niveles de dominio son establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, el cual sirve para medir el nivel de competencia en una determinada lengua.

La problemática central en la enseñanza-aprendizaje del inglés como segunda lengua en un grupo multinivel de una escuela normal en México radica en la considerable brecha de niveles de

competencia lingüística entre los estudiantes, quienes varían desde principiantes (A1, A2) hasta avanzados (C1, C2) según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Esta disparidad dificulta la implementación de un programa uniforme que permita alcanzar los objetivos curriculares, ya que el material didáctico utilizado (Interchange 3 de Cambridge) está diseñado para estudiantes de nivel intermedio, dejando al 75% de los alumnos en desventaja por no cumplir con los requisitos previos del curso. Esta heterogeneidad genera desmotivación y falta de confianza en los estudiantes de niveles más bajos, afectando su participación activa en clase.

Aunque la propuesta de separar a los estudiantes por niveles de inglés fue considerada, la estructura de horarios y cronogramas impidió su aplicación, lo que motivó la adaptación del plan de clases para atender las necesidades específicas del aula, implementando actividades que fomenten el desarrollo de habilidades comunicativas de manera más inclusiva considerando la aplicación de las Inteligencias Múltiples como parte de las estrategias de aprendizaje en el aula.

Revisión de la literatura

La educación en México ha cambiado a través del tiempo debido a una variedad de eventos políticos y sociales. Además, el aprendizaje del inglés como segunda lengua ha sido una cuestión de constante transición, con el objetivo de establecer programas y reformas específicas que abarquen todos los niveles educativos del país.

Aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en la Escuela Normal

Esta investigación presenta un programa de inglés que se implementó en una Escuela Normal y podría ser replicado en otras, considerando la flexibilidad y los posibles ajustes en relación con el contexto y las necesidades individuales de los profesores, los estudiantes y las escuelas.

Como materiales didácticos, se empleó el libro Interchange de Cambridge, el cual incluye una plataforma en línea para el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas para los estudiantes, un libro interactivo del profesor para las lecciones diarias y una aplicación digital de dispositivos móviles con actividades extras de reforzamiento como encuestas

grupales, juegos dinámicos, espacios colaborativos en línea, preguntas abiertas y de opción múltiple, entre otras.

La metodología empleada por este material didáctico está basada en el Enfoque Comunicativo (Richards, 2017). El método comunicativo para el aprendizaje del inglés se centra en el desarrollo de habilidades comunicativas a través de la interacción y la práctica activa. En este enfoque, se prioriza la capacidad del estudiante para comunicarse efectivamente en situaciones reales, haciendo hincapié en la comprensión auditiva y la expresión oral. Se utilizan actividades como juegos de roles, discusiones y proyectos colaborativos para fomentar la participación activa y la fluidez en el idioma. Además, se incorporan elementos culturales y contextuales para enriquecer el aprendizaje y promover un entendimiento más profundo del idioma y la sociedad anglófono mediante otros recursos didácticos que permitan crear un contexto más real de situaciones cotidianas de la vida, tales como videos, conversaciones triviales de nativos del idioma, textos informativos formales e informales, etc.

Grupos multinivel de Inglés como Segunda Lengua

En esta intervención se trabajó con grupos multinivel de estudiantes normalistas. Las clases multinivel, hacen referencia a grupos en los que los estudiantes se distancian debido a sus habilidades lingüísticas. Esto ocasiona una desigualdad de conocimientos y desventajas sobre algunos individuos que forman parte de la clase. Uno de los principales objetivos de esta investigación ha sido el unificar el grupo generando un progreso igual en cada alumno. Por lo tanto y sin importar cuál fuera su nivel de dominio previo, era importante tomar en cuenta el número de estudiantes por curso y su nivel para así aplicar el enfoque adecuado de acuerdo a la cantidad de alumnos, ya que esto tiene que ver con la variedad y cantidad de herramientas y actividades didácticas a implementar.

Stephen Krashen explica, a través de la Teoría de la Adquisición de un Segundo Idioma (Second Language Acquisition Theory) que el progreso en el aprendizaje de un segundo idioma puede verse afectado por varios factores, incluida la exposición al lenguaje en contextos significativos y el nivel de motivación del estudiante.

Jim Cummins, en su teoría de la Competencia Comunicativa Bilingüe (1986), sugiere que el desarrollo del lenguaje de un estudiante está influenciado por factores cognitivos, lingüísticos y afectivos. Destaca la importancia del contexto socio-cultural y emocional en el proceso de adquisición del segundo idioma. Según Cummins, algunos estudiantes pueden progresar más rápidamente que otros debido a diferencias en su motivación, autoconfianza y acceso a oportunidades de práctica lingüística fuera del aula.

Estas perspectivas resultan útiles para comprender, en un contexto de entorno de aprendizaje de la enseñanza del inglés, por qué algunos estudiantes pueden mostrar un progreso más rápido que otros, incluso cuando tienen un nivel de conocimiento aparentemente similar.

Para los grupos multinivel, Hess (2002), sugiere que se deben tener en cuenta algunos requisitos tales como: captar los intereses de los estudiantes mediante tareas individuales y personalizadas creadas por el profesor. El maestro, además, debe fomentar el trabajo colaborativo en el curso, aplicar estrategias que permitan a los alumnos desarrollar habilidades autodidactas que

permitan a su vez una medición progresiva de su aprendizaje. Hess considera el refuerzo positivo de logros de metas, la gestión del tiempo de calidad para las tareas, y la nivelación del idioma como herramientas significativas en el ambiente de aprendizaje.

Trabajar en grupos multinivel puede fomentar la interacción entre estudiantes de diferentes niveles de habilidad, lo que les permite aprender unos de otros. Esto promueve un ambiente colaborativo y de apoyo mutuo (Anne Burns, 2010). En los mismos términos, los maestros pueden adaptar las actividades y el contenido del curso para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, brindando así una atención más personalizada (Hall, 2018).

La enseñanza en grupos multinivel puede fomentar un ambiente inclusivo donde se valoren y celebren las diferencias culturales y lingüísticas de los estudiantes, promoviendo así la diversidad y la aceptación en el aula (García, 2017).

Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner

El psicólogo estadounidense Howard Gardner (1983), diseñó la teoría de las inteligencias múltiples, la cual se oponía

al paradigma del tipo de inteligencia tradicional, mejor conocido como Cociente Intelectual (CI), de Alfred Binet (1905). La teoría de las inteligencias múltiples, es un modelo de comprensión de la mente humana publicado por primera vez en 1983, el cual presenta la inteligencia como un conjunto de habilidades autónomas interrelacionadas. Lo anterior dependerá de factores biológicos, personales y culturales (Gardner, 1983).

Se afirma que la capacidad cognitiva puede desarrollarse y potenciarse a través de algunas estrategias específicas. Gardner concibe la educación como una plataforma para explotar estas habilidades a favor del aprendizaje en la vida personal, académica y profesional. Gardner (1983), clasificó la inteligencia en ocho tipos principales:

1. *Lingüística*: Comunicación eficiente en cualquier situación de la vida.
2. *Pensamiento Lógico/Matemática*: Facilita el razonamiento deductivo y la resolución de problemas objetivos.
3. *Visual-Espacial*: Capacidad para observar el entorno y el mundo en general desde diferentes perspectivas.

4. *Musical*: Facilidad para tocar instrumentos e interpretar música o melodías.
5. *Corporal-Kinésica*: Expresión efectiva de emociones a través del lenguaje corporal y los movimientos. Capacidad de flexibilidad y velocidad.
6. *Naturalista*: Creatividad aplicada en diferentes ecosistemas medioambientales.
7. *Intrapersonal*: Afrontación eficaz de las emociones a través de herramientas adecuadas. Conocimiento personal de sí mismo.
8. *Interpersonal*: Empatía para establecer relaciones sociales a través de diferentes medios de comunicación.

Metodología

El paradigma educativo que se emplea durante esta intervención es el constructivismo el cual sostiene que el conocimiento se construye activamente por parte del estudiante a través de la interacción con el entorno y la experiencia. Al incorporar las inteligencias múltiples como estrategias de aprendizaje, se reconoce y se aprovechan las diversas

formas en que los estudiantes aprenden y comprenden el contenido. Esto permite adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y promover un aprendizaje más significativo y efectivo (Gardner, 1983).

Jean Piaget (1954), centra su trabajo en cómo los niños construyen su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno. Su enfoque en el aprendizaje activo y la construcción del conocimiento proporciona una base sólida para la investigación centrada en el aprendizaje del inglés como segunda lengua en grupos multinivel.

Lev Vygotsky (1978), centra su teoría sociocultural del desarrollo cognitivo en la importancia del entorno social y la interacción con los demás en el proceso de aprendizaje. Sus ideas son relevantes para comprender cómo los estudiantes pueden beneficiarse del aprendizaje colaborativo y la interacción en grupos multinivel.

La metodología empleada en esta investigación es de enfoque cuantitativo, debido a la necesidad de medir y analizar de manera objetiva las diferencias en los niveles de competencia del idioma inglés

entre los estudiantes. Según Hernández-Sampieri et al. (2014), el enfoque cuantitativo se caracteriza por la recolección y el análisis de datos numéricos, lo que permite identificar patrones y relaciones entre variables. En este caso, se realizaron pruebas diagnósticas estandarizadas para evaluar los niveles de inglés de los estudiantes en las cuatro habilidades comunicativas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura y expresión escrita), cuyos resultados se cuantificaron para clasificar a los alumnos en distintos niveles de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

El uso de herramientas cuantitativas, como las pruebas escritas y orales, facilitó la obtención de datos precisos y replicables, permitiendo un análisis estadístico de las diferencias de nivel entre los estudiantes. Esta metodología también fue fundamental para establecer la viabilidad de un programa de nivelación y para evaluar el impacto de las intervenciones pedagógicas implementadas en función de las necesidades identificadas. De acuerdo con Muijs (2010), la metodología cuantitativa es adecuada en estudios educativos

cuando el objetivo es evaluar el impacto de intervenciones o identificar patrones generales en la población estudiada, como es el caso de esta investigación, que busca unificar el nivel de competencia en un grupo multinivel.

Participantes

Este artículo involucró a 51 estudiantes de la institución de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, durante el ciclo escolar 2021-2022. Los participantes fueron informados previamente sobre la investigación y el objetivo de la misma. Autorizaron el uso de contenido original creado por ellos con fines académicos, así como la exposición de videos, proyectos, informes y datos para el análisis de resultados.

Instrumentos

El primer instrumento utilizado fue el examen de ubicación por niveles del material didáctico impreso Interchange de Cambridge el cual considera las cuatro habilidades comunicativas. Este test incluye tablas de puntuación, exámenes escritos de gramática, auditivos, de vocabulario, comprensión lectora y una guía para realizar la prueba oral. Las

mediciones son establecidas según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (CEFR por sus siglas en inglés).

La segunda herramienta aplicada fue un Test de Inteligencias Múltiples, considerando las ocho habilidades analizadas por Gardner (1983). El cuestionario es una adaptación de Prieto y Ballester (2003) en formato PDF, el cual se envía en formato digital para posteriormente llenar un formulario de Google en línea que recaba los datos obtenidos de manera individual y grupal. Esta prueba contiene diez afirmaciones por cada una de las inteligencias analizadas. Cada sentencia cuenta con cuatro ponderaciones numéricas las cuales significan la frecuencia con la cual se realiza alguna acción y se establece de la siguiente manera: 1) nunca, 2) algunas veces, 3) casi siempre y 4) siempre. Al final de cada apartado, se hace la sumatoria de los números seleccionados. El o los puntajes más altos se consideran como las inteligencias más predominantes. Los alumnos analizan sus resultados e investigan la habilidad de su interés, de esta forma, conocen sus fortalezas y las estrategias de estudio que les resultan pertinentes en la materia de inglés.

Los resultados son categorizados para ser considerados durante el curso como propuesta de aprendizaje autodidacta. Se utilizan recursos tecnológicos como Quizizz, Kahoot y Nearpod, estas son aplicaciones descargables en teléfonos inteligentes que permiten la interacción en tiempo real de alumnos y el maestro, todas ellas ofrecen una variedad de actividades, juegos, dinámicas, encuestas, tests, presentaciones adaptadas a cualquier

temática de la clase con la facilidad de personalizar las mismas a alguna de las inteligencias múltiples.

Según los resultados, se crea una lista de opciones a elegir para un proyecto formativo. El semestre cuenta con tres periodos de evaluación y cada uno de estos implica la realización de un proyecto en equipos o individual. La siguiente figura muestra un ejemplo de esta propuesta (ver figura 1).

Figura 1

Ejemplos de proyectos divididos en inteligencias

Tema: Pasado Simple	
Instrucciones: Elige una de las siguientes tareas para su proyecto	
Inteligencia	Actividad
Musical	1- Recrea tu video musical favorito en equipos 2- Elige tu canción favorita en inglés e interprétala en clase 3- Crea un rap utilizando pasado simple
Interpersonal	4- Haz una presentación explicando la estructura del pasado simple en equipos 5- Entrevista a una persona que admiras y pídele información sobre los logros de su vida usando el tiempo pasado simple

Intrapersonal	<p>6- Escribe la biografía de un personaje que admiras y el impacto que tuvo en la sociedad</p> <p>7- Realiza una infografía que comprenda las diferentes etapas de vida de algún personaje que admiras</p>
---------------	---

Fuente: Elaboración propia (2020).

Procedimiento

Antes de comenzar el contenido del curso del semestre, los estudiantes realizaron una prueba de nivel para conocer su nivel de inglés. En segundo lugar, identificaron su tipo de inteligencia a través de un cuestionario (Prieto y Ballester (2003). Una vez analizados los datos, el curso fue adaptado tomando en consideración las pruebas de inteligencias múltiples más sobresalientes en el aula: musical, interpersonal e intrapersonal. Los estudiantes conocieron su nivel de dominio del idioma, su tipo de inteligencia y las actividades académicas a realizar como reforzamiento para practicar el inglés. También decidieron sus proyectos formativos según sus habilidades. Al final del semestre se realizó una segunda prueba de nivelación del idioma para hacer una comparativa del progreso de los estudiantes.

Resultados

Se muestra un avance global de nivelación en el dominio del inglés como segunda lengua. Los resultados se comprueban a través de dos exámenes de ubicación de inglés, uno llevado a cabo al inicio del curso y el segundo al finalizar.

Colocación de la prueba de dominio del inglés

A continuación, se presentan los datos estadísticos de la primera prueba de ubicación aplicada antes de iniciar el curso. Los dos grupos se incluyen en estos resultados. Para esta evaluación se utilizó el examen de ubicación del libro Interchange de Cambridge, basado en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas. La mayoría de los estudiantes de ambos grupos fueron colocados en los niveles básicos de la siguiente manera: 42,6% en el nivel A1 y 38,3% en el nivel A2.

El 10,6 % de los estudiantes se ubicó en un nivel intermedio, mientras que el 4,3 % se ubicó en un nivel intermedio alto. El 2,1% cuenta con un nivel avanzado.

Segundo momento de la Prueba de nivel

El segundo examen de ubicación se realizó al final del semestre, mostrando los siguientes resultados: principiante 27,1%, principiante superior 42,6%, intermedio 17%, intermedio alto 8,5%, avanzado y experto 2,1%. Se observa un avance de nivelación en aquellos estudiantes ubicados en los niveles básicos.

Promedio de Comparación

Según las estadísticas mencionadas, el nivel A1 se redujo mientras que el nivel siguiente, A2, aumentó con siete estudiantes más. Esto significa que la mayoría de los estudiantes se concentraron en el nivel A2. Sin embargo, en los estudiantes de nivel avanzado no hubo progreso sino que se mantuvieron en la misma posición.

Estrategias de las Inteligencias Múltiples en el aula

Las siguientes actividades se implementaron a través de plataformas digitales en las que los alumnos

colaboraron en tiempo real con sus compañeros y profesor. Una de las aplicaciones es Nearpod, la cual permite crear lecciones interactivas completas para ser aplicadas durante las clases diarias. Aquí se realizaron presentaciones por cada unidad del libro de clase, estas contenían juegos, videos musicales o informativos, ejercicios de gramática, encuestas, competencias, formularios, preguntas de opción múltiple y abierta, enlaces a sitios web, documentos PDF, imágenes, infografías, memoramas y otras actividades de vocabulario. A su vez, cada lección contaba con diferentes opciones de práctica según los tipos de inteligencia vinculados en el curso.

Algunas de las actividades aplicadas durante el semestre para los alumnos con inteligencia musical fueron: escribir canciones o poemas en inglés, memorizar la letra de una canción, actuar o imitar la coreografía de un video musical en equipos. Los estudiantes con predominancia kinestésica realizaron una obra de teatro con temática de Thanksgiving, jugaron “Charades” que consiste en actuar y/o dibujar objetos para que los compañeros adivinen una película o personaje.

Aquellos con habilidad interpersonal realizaron una entrevista a una persona admirable de su ciudad, crearon un proyecto comunitario en una asociación de su elección, lo presentaron en el grupo y crearon publicidad para redes sociales invitando a la comunidad unirse a la causa, otros hicieron una presentación explicando el tiempo de pasado simple y aplicando una dinámica de medición de entendimiento del tema al grupo. Para la inteligencia intrapersonal se pidió a algunos alumnos escribir una planeación de su vida futura utilizando el futuro simple. Las inteligencias que se involucraron en el semestre fueron las más predominantes de manera global en los grupos, es por ello que las clases fueron adaptadas a las mismas.

Discusión

Este reporte de investigación aborda la implementación de estrategias basadas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en aulas multinivel de inglés como segundo idioma en una Escuela Normal en México. La investigación se llevó a cabo en los semestres quinto y sexto de la Licenciatura en Educación Básica, donde se identificó una brecha significativa en los niveles de dominio del inglés dentro de

una misma clase, con estudiantes desde niveles principiantes hasta avanzados y expertos.

La intervención se centró en adaptar el programa de enseñanza para que los estudiantes pudieran progresar de manera equitativa, tomando en cuenta su nivel de inglés y sus tipos de inteligencia predominantes. Se emplearon diversos materiales didácticos y recursos tecnológicos para promover la interacción y el aprendizaje activo de los estudiantes, en línea con el Enfoque Comunicativo propuesto por Richards (2017).

El estudio incluyó la aplicación de pruebas de ubicación de nivel de inglés y un Test de Inteligencias Múltiples adaptado, así como la realización de proyectos formativos en grupos o de manera individual, según las preferencias y habilidades de los estudiantes. Los resultados mostraron un progreso general en los niveles de dominio del inglés, con un mayor enfoque en los estudiantes ubicados en niveles básicos.

Los resultados de esta investigación evidencian que la disparidad de niveles de inglés en los grupos multinivel afecta significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que el enfoque tradicional basado en un solo nivel de

competencia no satisface las necesidades de todos los estudiantes. La implementación de materiales didácticos diseñados para un nivel intermedio no permitió un progreso equitativo entre los estudiantes, situación que coincidió con lo señalado por estudios previos como el de Richards y Rodgers (2014), quienes sugieren que los enfoques basados en el nivel uniforme limitan el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos de heterogeneidad de niveles. Sin embargo, a diferencia de otros estudios que proponen la segregación de los estudiantes en grupos homogéneos para resolver esta problemática (Larsen-Freeman & Anderson, 2011), nuestra investigación destaca la inviabilidad de tal solución debido a restricciones institucionales y de horarios, lo que nos llevó a proponer una adaptación del plan de clases dentro del grupo multinivel.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones. En primer lugar, aunque se utilizaron pruebas diagnósticas cuantitativas para determinar los niveles de los estudiantes, la falta de un seguimiento longitudinal de los progresos individuales limitó la posibilidad de evaluar a fondo el impacto de las intervenciones realizadas. Además, la muestra fue

restringida a una sola institución, lo que podría reducir la generalización de los resultados a otros contextos educativos. Aun así, los hallazgos ofrecen una valiosa contribución al campo de la enseñanza de lenguas en contextos multinivel, coincidiendo con investigaciones como la de Tomlinson (2013), que argumentan la importancia de diversificar las estrategias didácticas en aulas heterogéneas para mejorar la participación y el aprendizaje de los estudiantes. Para futuros estudios, sería recomendable realizar un análisis comparativo en varias instituciones y considerar la incorporación de metodologías mixtas para obtener una visión más holística del fenómeno.

Conclusiones

En conclusión, el estudio sobre las Estrategias de Inteligencia Múltiple en Aulas Multinivel en la enseñanza del inglés como Segundo Idioma en una Escuela Normal refleja la aplicación exitosa de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner en un contexto educativo específico. Los hallazgos corroboran la literatura existente que sugiere que la personalización del aprendizaje de acuerdo con los diferentes tipos de inteligencia puede mejorar significativamente el rendimiento académico y la motivación de

los estudiantes. Además, la adopción de un enfoque constructivista respaldado por métodos de investigación mixtos ha enriquecido nuestra comprensión de cómo estas estrategias afectan el proceso de aprendizaje del inglés como segunda lengua.

La literatura revisada apunta a la eficacia de la teoría de Gardner (1983) en promover un aprendizaje más inclusivo y equitativo al reconocer y capitalizar las fortalezas individuales de los estudiantes. Este estudio fortalece esa evidencia al demostrar mejoras tangibles en los niveles de dominio del idioma inglés entre los estudiantes participantes. Sin embargo, también subraya la importancia de considerar las limitaciones y necesidades contextuales específicas de cada aula al implementar estas estrategias.

En este sentido, se destaca la relevancia de contar con recursos tecnológicos apropiados para maximizar el potencial de las estrategias de inteligencia múltiple en un entorno de aprendizaje contemporáneo. Aunque este estudio proporciona una visión alentadora de los beneficios de la personalización del aprendizaje en aulas multinivel, también identifica áreas para futuras investigaciones, especialmente en términos de cómo la tecnología puede ser más eficazmente integrada para apoyar estas prácticas educativas innovadoras. En resumen, este estudio contribuye a la literatura existente y proporciona una base sólida para el desarrollo de enfoques pedagógicos más inclusivos y efectivos en la enseñanza del inglés como segunda lengua.

Referencias

- Alexander, L. (1993). *La gramática inglesa esencial*. Pearson Education Limited.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*.
- Baurain, B., & Ha, P. (2010). *Aulas multinivel y diversas. Profesores de Inglés para Hablantes de Otros Idiomas, Inc.*
- Creswell, J. W. (2017). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*.
- Cummins, J. (1986). *Bilingualism in Education*. Routledge.
- Durán, C., Vázquez, V., & Martínez, N. (2022). *La enseñanza de una*

- segunda lengua en grupos multinivel. Universidad Veracruzana.
- García, O. (2017). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education.
- Gardner, H. (1983). Marcos mentales: La teoría de las inteligencias múltiples. Libros Básicos.
- Gardner, H. (1999). Inteligencia reformulada: Inteligencias múltiples para el siglo XXI. Nueva York, NY: Libros Básicos.
- Giles, E., Pitre, S., & Womack, S. (2003). Inteligencias Múltiples y estilos de aprendizaje. In M. Orey (Ed.), Perspectivas emergentes sobre el aprendizaje, la enseñanza y la tecnología.
- Haley, M. H. (2018). Differentiated Instruction for English Language Learners: Strategies for the Secondary English Teacher.
- Holt, J. (1995). Cómo aprenden los niños. Prensa Da Capo.
- Krashen, S. (1982). Teoría de la Adquisición de un Segundo Idioma (Second Language Acquisition Theory).
- Piaget, J. (1954). The Construction of Reality in the Child.
- Prieto, M., & Ballester Martínez, P. (2003). Las Inteligencias Múltiples: Diferentes formas de enseñar y aprender. Pirámide.
- Richards, J. (2017). Enfoque Comunicativo.
- Richards, J., Hull, J., & Proctor, S. (2017). Intercambio 3 (5ª ed.). Cambridge University Prensa.
- Roberts, M. (2007). Enseñanza en el aula multinivel. Pearson Educación.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Estrategia Nacional de inglés. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/videos/estrategia-nacional-de-ingles>
- Secretaría de Educación Pública. (Marzo 2017). Nuevo Modelo Educativo. <https://www.gob.mx/sep/documentos/nuevo-modelo-educativo-99339>
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.
- Wrigley, H., & Guth, G. (1992). Dar vida a la alfabetización: problemas y opciones en la alfabetización de adultos en ESL. Aguirre International para el Departamento de Educación de los Estados Unidos.

Análisis situacional y retos de las coordinaciones de los equipos de codiseño de la Licenciatura en Educación Primaria del Estado de Tamaulipas

Situational analysis and challenges of the coordination of the co-design teams of the Bachelor's Degree in Primary Education of the State of Tamaulipas

Rosa Ma. Grimaldo Rodríguez

Aldo Contreras Sánchez

Claudine Isabel Chávez Hernández

Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero

Resumen

Derivado de Políticas Nacionales, la SEP a través de la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, dispuso nuevos planes de estudio para el nivel Normal con Flexibilidad curricular, lo cual permitió definir en Tamaulipas el 47 % de las asignaturas de la malla curricular de la Licenciatura en Educación Primaria, por lo que el Departamento de Educación Normal creó un Comité Estatal de Codiseño para conducir los trabajos de elaboración de los cursos.

Codiseñar implica trabajar colaborativamente con corresponsabilidad, coexistencia, con enfoque multi referencial de saberes comunitarios; plantea una forma nueva de hacer que los docentes del nivel se involucren en definiciones curriculares. En esta tarea la figura del Coordinador de equipo de codiseño por cada asignatura a presentar, fungió un rol importante para la gestión del trabajo de los docentes codiseñadores.

Los autores presentan información teórica sobre el codiseño curricular, pero también de campo sobre el proceso de la coordinación de los equipos de codiseño y los principales retos que les implicó llevar a cabo su función para hacer un análisis y presentar resultados a nivel descriptivo considerando las siguientes cuatro situaciones: situación preliminar al codiseño, situación inicial de codiseño, situación de codiseño y situación post codiseño.

Palabras clave: Política Educativa; Flexibilidad curricular; Codiseño, Coordinación; Análisis Situacional y retos.

Abstract

Derived from National Policies, the SEP (Ministry of Public Education), through the General Directorate of Higher Education for Teachers, implemented new curricula for the Normal School level with curricular flexibility. This allowed for the definition of 47% of the subjects in the curriculum for the Bachelor's Degree in Primary Education in Tamaulipas. Therefore, the Department of Normal Education created a State Co-design Committee to guide the course development process.

Co-design involves working collaboratively with shared responsibility and coexistence, using a multi-referential approach to community knowledge. It proposes a new way for teachers at this level to become involved in curriculum definition. In this task, the role of the Co-design Team Coordinator for each subject played an important part in managing the work of the co-designing teachers. The authors present theoretical information on curriculum co-design, as well as field data on the coordination process of co-design teams and the main challenges they faced in carrying out their role. They then analyze and present descriptive results considering the following four situations: the pre-co-design situation, the initial co-design situation, the co-design situation, and the post-co-design situation.

Keywords: Educational Policy; Curriculum Flexibility; Co-design; Coordination; Situational Analysis and Challenges.

Introducción

La Licenciatura en Educación Primaria en el Estado de Tamaulipas se oferta públicamente en las siguientes cinco Escuelas Normales: Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas, Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc, Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero, Escuela Normal Rural

de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre y la Escuela Normal Profesor y General Alberto Carrera Torres.

Los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria que anteceden al Plan de Estudios 2022 son cuatro; el plan 1984 que otorgó mediante el Acuerdo Presidencial 23/03/1984 el grado académico de licenciatura para la

educación normal en su nivel inicial (Diario Oficial de la Federación, 1984); el plan 1997, que pretendía formar un maestro con rasgos del perfil de egreso que le permitieran a la y el maestro ejercer su profesión con calidad con enfoque en actividades principalmente escolarizadas en la Escuela Normal, las actividades de acercamiento a la práctica, y por último la práctica intensiva en condiciones reales de trabajo (Diario Oficial de la Federación, 1999); el Plan de Estudios 2012 se presentó mediante el Acuerdo 649 (Diario Oficial de la Federación, 2012), para hacer concordar los planes y programas de educación básica con los de la formación de docentes, el nuevo plan estaba centrado en el desarrollo de competencias de los estudiantes y por primera vez se diversificaron las modalidades de titulación, apareciendo la tesis de investigación, el informe de prácticas profesionales y el portafolio de evidencias; por último, la SEP presentó el plan 2018 para la formación de licenciados en educación primaria mediante el Acuerdo número 14/07/18 (Diario Oficial de la Federación, 2018) como una continuidad del Plan 2012, realizando un énfasis en la realización de una práctica educativa de calidad e incorporando por primera vez el

término de ambientes de aprendizajes inclusivos y equitativos.

El Plan de Estudios 2022, cuyo planteamiento se encuentra en el Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22 (Diario Oficial de la Federación, 2022), en su enfoque resaltan las siguientes cuatro características:

- El trabajo docente colaborativo en el desarrollo de contenidos curriculares de manera interdisciplinar, articulada y congruente con los contextos socioculturales donde el alumnado desarrolla su formación y práctica profesional.
- Plantea la importancia de reconocer los saberes de la comunidad y la diversidad de las y los estudiantes para diseñar situaciones y progresiones de aprendizaje situados.
- Impulsa el desarrollo de capacidades para atender a grupos multigrado en contextos rurales, rurales indígenas, urbanos entre otros, en la búsqueda de una enseñanza contextualizada.
- Impulsa la flexibilidad curricular para que las maestras y maestros realicen ajustes razonables que permitan atender las necesidades de su estudiantado y con ello coadyuvar en

alcanzar una vida digna y una justicia social.

Estas características enfatizan el trabajo docente colaborativo para la creación de contenidos considerando el contexto del alumnado aprovechando la flexibilidad curricular que es el sello más característico de este Plan de Estudios 2022, cuyo origen se encuentra en el Congreso Nacional para el Fortalecimiento y Transformación de las Escuelas Normales Públicas convocado por la SEP y realizado en el año 2019 en cuatro etapas y ciudades sedes; Metepec, San Luis Potosí, San José del Cabo y Puebla; en donde se definió una ruta curricular para hacer partícipe a los estados de la construcción de un nuevo Plan de Estudios tomando en cuenta la diversidad cultural desde la visión de los docentes de las Escuelas Normales.

En Tamaulipas, el Departamento de Educación Normal tomó la decisión de que la construcción de los cursos de flexibilidad curricular se realizara bajo una sola malla curricular para la Licenciatura en Educación Primaria, la cual quedó registrada en la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio en Agosto del 2023. Se tomó el esquema de codiseño para la construcción de los

cursos, integrando equipos por asignatura de todas las normales públicas del estado. Hasta el año 2023, se codiseñaron solo dos asignaturas del trayecto formativo “Fundamentos de la educación”, correspondientes a tercer y cuarto semestres, pero dado que la mayor carga de asignaturas de flexibilidad curricular se encontraba de quinto a octavo semestre fue necesario que se trabajara en un plan de organización para enfrentar el reto de codiseñar los 19 cursos restantes.

El Departamento de Educación Normal con la Autorización de la Dirección de Formación y Superación Profesional de Docentes creó en el mes de febrero del año 2024 el Comité Estatal de Codiseño, integrado por la Jefatura de Educación Normal y tres destacados docentes con experiencia previa en investigación, diseño curricular y coordinación de equipos de trabajo. La responsabilidad del Comité era la de coordinar las actividades de codiseño para la elaboración de programas académicos de la autonomía curricular de los planes de estudio 2022. Cada curso de la malla curricular que habría de codiseñarse se asignó a un equipo de trabajo conformado por docentes de las diferentes escuelas normales y se asignó un coordinador o coordinadora de equipo.

Esta coordinación tenía la responsabilidad de dirigir y participar en las actividades de codiseño de su equipo, facilitar la comunicación y colaboración entre sus miembros además de ser enlace informativo y gestionar la resolución de dudas e incidencias con el Comité Estatal de Codiseño.

Sobre la ejecución de las responsabilidades del Coordinador de Equipo de Codiseño, no existen antecedentes de que alguien anteriormente las haya realizado, dado que era la primera vez que se realizaba un codiseño por equipos de docentes interinstitucionales emanados de las diferentes normales del Estado.

Coordinar y dirigir equipos de integrantes con diversidad de criterios, formación académica y antigüedad, era una tarea compleja, aun así, los productos del trabajo de los equipos se lograron, pues fueron presentados el 28 de junio de 2024 en un evento de clausura de trabajos de codiseño realizado en Cd. Victoria Tamaulipas; sin embargo, puede afirmarse que se carece de información sobre el proceso de la coordinación de los equipos de codiseño y los principales retos que implicó llevar a cabo esta función, por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta de

investigación: ¿De qué manera las y los coordinadores de los equipos enfrentaron el proceso de codiseño y cuáles fueron los principales retos que implicó llevar a cabo esta función?

Al interior de los equipos de codiseño, se trabajó por entregas en plazos determinados por el Comité Estatal, cada entrega significaba la culminación de los esfuerzos de cuatro semanas de trabajo colectivo que debían subirse a una plataforma digital, en el hecho de coordinar y gestionar la información para las entregas y en enfrentar las dificultades que tal actividad conlleva radicó la importancia de la función del coordinador o coordinadora de equipo de codiseño, que además de que al ser un enlace informativo, debía reportarse al Comité Estatal y a su vez informar al equipo de un cúmulo de datos relevantes necesarios para seguir con el codiseño.

En todas estas actividades académicas, de gestión, e informativas radica la importancia de conocer a fondo el proceso al interior de los equipos y los principales retos que se enfrentaron para culminar con éxito el codiseño de los programas educativos del Plan de Estudios 2022, por lo que el objetivo de este trabajo de investigación es analizar de

qué manera los coordinadores de los equipos enfrentaron el proceso de codiseño y los principales retos que implicó llevar a cabo esta función.

Ante el hecho inédito vivido por las maestras y maestros de las Escuelas Normales en Tamaulipas para participar en la implementación de una de las políticas educativas de la Nueva Escuela Mexicana, tanto a nivel de educación básica como en educación normal, como lo es el proceso de codiseño de los cursos de flexibilidad curricular de la Licenciatura en Educación Primaria del Plan de Estudio 2022, los coordinadores y coordinadoras de los equipos de codiseño desempeñaron una tarea que determinaría en mucho, el éxito de dicha política educativa.

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018) se define a la política educativa en dos sentidos. En primer lugar, como el flujo articulado, regulado y direccionado de bienes, servicios y transferencias que se movilizan desde el Estado para garantizar el derecho a la educación, según lo establece el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) y la Ley General de Educación (LGE).

En segundo lugar, la política educativa alude también a la capacidad de los gobiernos para sostener, elaborar estrategias y direccionar la actividad de Estado hacia el logro de los objetivos propuestos. Se hace referencia aquí a la capacidad de definir y dotar de legitimidad un horizonte para la política, así como de liderar los procesos necesarios para transformar la realidad educativa en función de ese horizonte.

Teniendo esto en consideración, se puede decir que las y los Coordinadores de Equipo de Codiseño fueron los encargados de liderar a las y los docentes codiseñadores para asegurar la transformación de la educación normal en Tamaulipas en esta nueva reforma de los planes de Estudio 2022 que se alinea con las directrices de la Nueva Escuela Mexicana.

Las políticas educativas encaminadas a la mejora de la educación en las Escuelas Normales aluden a la necesidad de actualizar su currículo en virtud de los incesantes cambios científicos, tecnológicos y sociales de la juventud que influyen en la realización de una formación inicial docente contextualizada, situada y adaptada a la realidad de una sociedad mexicana

diversa, plural y multicultural en todos los sentidos. Involucrar a las y los docentes de las Escuelas Normales en la mejora del currículo ha sido un parteaguas en la historia del normalismo mexicano, debido a que, como menciona González-Isidro (2024) durante años, las reformas educativas han nulificado e invisibilizado el saber docente y se ha construido el currículo desde los organismos institucionales dependientes de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La conceptualización del término currículo en México evolucionó según la investigación de (Martínez, 2020) a términos tales como: plan de estudios, instituciones, procesos, práctica, evaluación, docencia y experiencias de aprendizaje. Por tal razón, el currículo se puede definir a través de estos diferentes objetos de estudio que dan sentido a la realidad educativa y áulica de un sistema educativo. Con ello se demuestra una estrecha relación entre la teoría y la práctica, conceptualización que permitió la acción de pasar de diseño a codiseño curricular.

El concepto de diseño se refiere a la estructuración y organización de fases y elementos para la solución de problemas; en este caso, por diseño curricular se

entiende al conjunto de fases y etapas que se deberán de integrar en la estructuración del currículo.

De la misma manera, debe entenderse que el desarrollo y/o diseño curricular es un proceso y el currículo, es la representación de una realidad determinada, resultado de dicho proceso. En México, hay un proceso de cambio constante que tiene repercusiones en el ámbito educativo, el cual genera la urgencia de mantener los planes y programas de estudio en estrecha vinculación con la realidad de acuerdo con Díaz-Barriga Arceo et al.(2013).

Por otro lado, el proceso de codiseño curricular se gestó en un contexto de corresponsabilidad, coexistencia, comunidad, compartencia, en donde el prefijo (co) adquiere sentido, en un enfoque multireferencial social, de los saberes ancestrales y comunitarios según la investigación de González-Isidro (2024). El codiseño plantea una nueva manera de hacer, que involucra a los docentes en definiciones curriculares y en espacios de conversación que estimulen la reflexión en torno a su quehacer. Como resultado, el codiseño busca que estas acciones cobren pertinencia en cada escuela, y que el trabajo colaborativo investigativo de las y

los docentes, potencie sus capacidades más allá de las horas pedagógicas que se emplean para lograrlo.

El codiseño también busca lograr el trabajo interdisciplinario dentro de las instituciones, invitando a las y los docentes de diferentes asignaturas a ser parte activa del codiseño, quienes pueden adaptar los contenidos a las necesidades educativas propias, según se menciona en la investigación de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (s.f.).

Para la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023) el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje situados y significativos para quienes participan en los procesos educativos, son procesos para el ejercicio de la autonomía profesional de las y los docentes, en este caso en particular, se deciden y organizan los contenidos con la intención de los aprendizajes en sus estudiantes. Más aún, mediante la contextualización y el codiseño de contenidos, se vincula lo que ocurre e interesa a las comunidades con lo que se enseña en las aulas de las Escuelas Normales.

El Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22 (Diario Oficial de la Federación, 2022), correspondiente a la Licenciatura en Educación Primaria en su enfoque de flexibilidad curricular, resalta que se realizaron estudios para la formación docente de nivel licenciatura en los cuales, las comunidades académicas normalistas, han demandado un trato como instituciones de educación superior que puedan definir su propio currículo. En definitiva, la flexibilidad curricular en las Escuelas Normales responde a una formación profesional docente integral, centrada en un sujeto local que recupera la especificidad contextual, regional, nacional e internacional.

Es preciso enfatizar que, de acuerdo con Gros Salvat (2019) transformar el acto de codiseñar en una acción docente habitual, ha requerido implicar a los docentes en el codiseño de acciones, métodos y productos de apoyo al aprendizaje (programas). Este tipo de enfoque ha permitido desarrollar innovaciones enraizadas en los contextos reales de enseñanza y aprendizaje, facilitando la apropiación de nuevas herramientas y estrategias y promoviendo la transformación profunda de las prácticas educativas. En definitiva, la

creación de programas de estudio de flexibilidad curricular del Plan de Estudio 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, ha permitido la implementación del proceso de codiseño curricular, cuya experiencia, desde la función de la coordinación de equipos, se pretende recuperar en la presente investigación.

Metodología

El enfoque de la presente investigación es cualitativo, en una investigación con este enfoque el interés central radica en una interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad construida socialmente (Moreira, 2002 citado en Valle Taiman et al., 2022). Es un estudio descriptivo porque según Guevara et al. (2020) “El objetivo de la investigación descriptiva consiste en llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes

predominantes a través de la descripción exacta de las actividades, objetos, procesos y personas” (p. 171).

Las y los participantes involucrados en el estudio, son 15 docentes (93.75 % de la población total de estudio) que realizaron la función de coordinar un equipo de codiseño, de los cuales nueve son mujeres (67 %) y cinco hombres (33 %) cuyo promedio de edad es de 52 años y promedio de antigüedad docente es de 25 años, 8 de los participantes (53 %) cuentan con grado de maestría y siete (47 %) con grado de doctorado; sobre su experiencia en diseño y/o codiseño curricular ocho (53 %) manifestaron si poseerla y siete (47 %) manifestaron que no. La representación institucional que las Escuelas Normales públicas que ofertan la Licenciatura en Educación Primaria, tuvieron en el proceso como Coordinadoras y Coordinadores de equipos puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1

No.	Escuela Normal	Número de Coordinadores	Porcentaje de Coordinadores
1	Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas	10	62.5 %
2	Escuela Normal Urbana Cuauhtémoc	2	12.5 %
3	Escuela Normal Profesor y General Alberto Carrera Torres	2	12.5 %
4	Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre	2	12.5 %
5	Escuela Normal Lic. J. Guadalupe Mainero	0	0 %
	Totales	16	100 %

En la investigación cualitativa, las técnicas más frecuentemente empleadas para recopilar información son la entrevista, la observación, el grupo focal, la encuesta y el análisis documental (Valle Taiman et al., 2022), por lo que se optó por una encuesta. Las encuestas se emplean para recopilar percepciones u opiniones, puede estar compuesto por preguntas abiertas o cerradas de forma clara y relevante para recoger la información necesaria (Guevara et al., 2020), y el instrumento de investigación fue un formulario de Google Forms que contenía 10 preguntas cerradas con un formato de respuesta escala Likert y una pregunta abierta, este instrumento fue mediante mensajería instantánea en línea directamente a las 16 Coordinadoras y Coordinadores de equipos de codiseño de los 19 cursos de la flexibilidad curricular (algunos cursos fueron coordinados por la misma persona).

Las 10 preguntas cerradas se dividieron cuatro secciones dentro del formulario, correspondientes a los cuatro momentos situacionales en los que se llevó a cabo el proceso de codiseño.

1. Situación preliminar al codiseño
2. Situación inicial de codiseño
3. Situación de codiseño

4. Situación post codiseño

La situación preliminar al codiseño se refiere a las dos actividades principales previas al inicio de los trabajos formales del codiseño al interior del equipo, como lo fue la elección del coordinador y la inducción recibida para llevar a cabo la función de coordinadora o coordinador.

Las actividades relacionadas con el inicio de las actividades de codiseño se investigan en la situación de inicial de codiseño, con ello se pretende conocer sobre el papel de la diversidad de integrantes y su relación con los resultados y el análisis de los documentos guía proporcionados por parte del comité para iniciar los trabajos.

La situación codiseño se refiere directamente a la parte medular de la coordinación, que es la interacción entre los miembros del equipo y el cumplimiento de las tareas de sus integrantes, también se indaga sobre la retroalimentación de los avances y resolución de incidencias por parte del Comité Estatal de Codiseño.

Por último, en la situación post codiseño el objetivo fue indagar sobre una autovaloración del cumplimiento de las funciones del mismo coordinador y una valoración del producto de trabajo

(programa) y del proceso en general de codiseño que encabezó el Comité Estatal de Codiseño.

El análisis de la información obtenida de las diez preguntas cerradas con formato de respuesta de escala Likert se realizó de manera descriptiva de los resultados abordando situación por situación (categorías), la pregunta abierta se analizó mediante software de análisis de información cualitativa que realiza una representación gráfica a manera de palabras de la información textual recabada.

Resultados

Los resultados obtenidos en la presente investigación muestran la experiencia que vivieron las y los coordinadores de los equipos de codiseño en base a las respuestas emitidas en la encuesta con preguntas cerradas y una pregunta abierta. Se presenta los resultados organizados en correspondencia a los momentos situacionales que se presentaron, siendo organizadas en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorías y subcategorías de análisis situacional.

Categoría	Subcategorías
Situación Preliminar al Codiseño	Elección del coordinador Proceso de inducción
Situación Inicial de Codiseño	Diversidad de integrantes Análisis de documentos guía
Situación de Codiseño	Interacción y cumplimiento de las tareas Retroalimentación de los avances Resolución de incidencias
Situación Post codiseño	Autovaloración de la función del coordinador Valoración del producto de trabajo (programa) Proceso general de codiseño

Nota: Esta tabla muestra las categorías y subcategorías en las que se determina el tipo de información que se obtuvo en la encuesta realizada a 15 coordinadores de los equipos de codiseño de la licenciatura en Educación Primaria del Estado de Tamaulipas.

Situación Preliminar al Codiseño. Los participantes manifiestan que el 46.7% fueron elegidos por elección interna lo que corresponde a siete coordinadores

que emanaron directamente del equipo inicial de codiseño; 40% que equivale a seis participantes que estuvieron *de acuerdo* en ser elegidos por elección

interna; mientras que dos participantes no fueron designados por los integrantes de equipo de codiseño. Con relación al proceso de inducción recibido el 53.3% que equivale a ocho participantes, considera que fue útil y suficiente para enfrentar la responsabilidad de la coordinación; el 40% que corresponde a seis coordinadores que están *de acuerdo* y sólo el 6.7%, es decir un participante está *en desacuerdo*.

Situación Inicial de Codiseño. Al cuestionarles sobre la importancia de la diversidad institucional de integrantes en la conformación de los equipos, el 46.7% que significa siete coordinadores están *totalmente de acuerdo*, el 40% *de acuerdo* que son seis participantes y sólo un 6.6% no lo considera importante estando *en desacuerdo* y un tanto similar le es irrelevante la importancia de la diversidad institucional en los equipos estando *ni de acuerdo ni es desacuerdo*. En el arranque del proceso de codiseño, se preguntó a los coordinadores si se analizaron los documentos guía proporcionados por el Comité Estatal, a lo que el 73.3% manifiestan estar *totalmente de acuerdo* que corresponde a 11 coordinadores y un 26.7% que significa cuatro participantes que están *de acuerdo*.

Situación de Codiseño. En relación con la participación del equipo en el codiseño de los programas el 33.3 % que significa que cinco coordinadores mencionan estar *totalmente de acuerdo* que los integrantes del equipo cumplieron en tiempo y forma con las tareas asignadas, mientras que el 46.7% que equivale siete participantes están sólo *de acuerdo*; el 13.3 % sitúa a dos participantes en *ni de acuerdo ni en desacuerdo* y únicamente un coordinador lo considera irrelevante al estar *totalmente en desacuerdo*.

Con respecto a la retroalimentación recibida por parte del Comité Estatal de Codiseño el 66.7% que corresponde a diez participantes están *totalmente de acuerdo* en que fue clara, precisa y concisa y el 33.3% refiere a cinco participantes que están *de acuerdo*. En cuanto a la resolución de incidencias presentadas durante el proceso de codiseño el 80% asegura estar *totalmente de acuerdo* en que fue oportuna y efectiva y 20% *de acuerdo*.

Situación Post Codiseño. Acerca del cumplimiento en la función de participar, atender, informar y ser enlace entre el equipo y el Comité Estatal, el 73.3% que corresponde a 11 coordinadores, aseguran estar totalmente de acuerdo en el

cumplimiento satisfactorio y el 26.7% *de acuerdo*. Por lo que se refiere a grado de satisfacción y la calidad del programa codiseñado al interior de los equipos el 60% que significa un total de nueve coordinadores, están *totalmente de acuerdo* y satisfechos con el resultado; un 33.3% *de acuerdo* y sólo un coordinador está *totalmente en desacuerdo* con el resultado. Sobre si el proceso general de codiseño a nivel estatal se realizó con organización, compromiso y responsabilidad un 60% de los encuestados que significa nueve

coordinadores admitieron estar *totalmente de acuerdo* y en un alto grado de satisfacción; el 33.3% que corresponde a cinco coordinadores están *de acuerdo* y únicamente el 6.7% *ni de cuerdo ni en desacuerdo*.

Por último, en lo que respecta a la pregunta abierta: ¿Qué retos implicó coordinar su equipo de codiseño? Los resultados se muestran a través de una nube de palabras en las que se resaltan los retos coincidentes en proporción de mayor a menor repetición (ver figura 1).

Figura 1
Nube de palabras



Nota: la figura muestra la frecuencia de menciones de las palabras más significativas de mayor a menor repetición según su relevancia

Conclusiones

Como resultado del análisis situacional del proceso de coordinación de

los equipos de codiseño de la Licenciatura en Educación Primaria del Estado de Tamaulipas se dará respuesta a la

pregunta de esta investigación: ¿De qué manera las y los coordinadores de los equipos enfrentaron el proceso de codiseño y cuáles fueron los principales retos que implicó llevar a cabo esta función? Se pretende mostrar las diferentes opiniones y perspectivas respetando la lógica de la investigación cualitativa, en la que se busca recoger las miradas de los sujetos con un enfoque descriptivo, sin explicar por qué se dan diferentes visiones, presentándolas y reconociendo que existen, de acuerdo con Valle Taiman et al. (2022).

En relación con la Situación Preliminar al Codiseño la mayoría de las y los coordinadores consideran que ser elegidos por los propios integrantes del equipo es mejor que ser asignado o impuesto desde otras instancias y además coinciden en que el proceso de inducción para enfrentar la responsabilidad de esta asignación fue útil y suficiente por parte del Comité Estatal de Codiseño.

Por lo que se refiere a la Situación Inicial de Codiseño, se refleja que fue muy importante el que los equipos estuvieran conformados por una diversidad de integrantes de las diferentes escuelas normales del Estado e igual de importante fue el analizar al interior de los equipos los

documentos guía proporcionados por el comité al arranque del proceso de codiseño.

Con respecto a la Situación de Codiseño las y los coordinadores informan que se cumplieron en tiempo y forma las tareas asignadas por los integrantes del equipo atendiendo a las indicaciones de la coordinación; que la retroalimentación y la resolución de incidencias resueltas por el comité fueron totalmente claras, precisas, oportunas y efectivas.

En la categoría de Situación Post codiseño se establece que la función de coordinación de los equipos se cumplió apropiadamente, por lo que están altamente satisfechos con el proceso en general y con el producto (programa) y la mayoría manifiesta que la organización, compromiso y responsabilidad del comité fue acorde a lo esperado.

Por último, la pregunta abierta de la encuesta realizada expone que el principal reto que enfrentaron las y los coordinadores de los equipos fue ajustar el tiempo de dedicación al proceso de codiseño debido a una sobresaturación de actividades académicas de los integrantes en sus distintas instituciones, que van desde: atención a sus clases frente a grupo,

tutoría académica, supervisión de escuelas de práctica, asesorías de trabajos de titulación, entre otras; esto sucedió debido a que no se dispuso de descarga horaria para la tarea de codiseño porque esta actividad fue adicional a las actividades comisionadas al inicio del semestre.

Un segundo reto fue establecer comunicación entre los integrantes de los equipos para la coordinación de las tareas debido a la dificultad de la presencialidad, debiendo trabajar vía remota a través de distintos medios virtuales como Google Meet, Google Drive, WhatsApp y correo electrónico para mensajería, videollamadas y edición de archivos. Aunado a esto, debían establecer un trabajo colaborativo y de apoyo a las y los integrantes de los equipos que aún tenían desconocimiento de la tecnología utilizada.

Por lo tanto, se concluye que a través de esta investigación se obtuvo información valiosa del proceso de codiseño estatal a través de la mirada de la y el coordinador de equipo; fue importante que quienes estaban al mando de este proceso como coordinadoras y coordinadores tuvieran cierta experiencia y antigüedad en el sistema de educación normal, así como un grado académico que les facilitara la generación de nuevos conocimientos; fue un proceso en el que los equipos actuaron con profesionalismo, compromiso, interés, atendiendo a la diversidad de ideas y pensamientos logrando trabajar colaborativamente y que la estructura del proceso de codiseño por cuenta del comité estatal cumplió con lo esperado.

Referencias

ACUERDO 23/03/1984 Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 23 de marzo de 1984.
https://www.dof.gob.mx/nota_det

[alle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984#gsc.tab=0)

ACUERDO número 259 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación Inicial de Profesores de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 2 de agosto de 1999.

- https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4952039&fecha=02/08/1999#gsc.tab=0
- ACUERDO número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 16 de agosto de 2012 (México).
https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264718
- ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 3 de agosto de 2018 (México).
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- ACUERDO 16/08/22 *Anexo 5 Plan de Estudio de la Licenciatura en Educación Primaria*. Diario Oficial de la Federación [D.O.F.], 2022
https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica. (s.f.). *Codiseño* (pp. 1–3).
<https://www.conicyt.cl/explora/files/2018/05/Definiciones-Codiseno.pdf>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2023). *¡Aprendamos en comunidad! Hacia la integración curricular. Los procesos de contextualización y codiseño de contenidos*.
https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/fasciculo2_aprendamos-comunidad.pdf
- Díaz-Barriga Arceo, F., Lule González, Ma. de L., Pacheco Pinzón, D., Saad Dayán, E., & Rojas-Drummond, S. (2013). *Metodología de Diseño Curricular para Educación Superior* (Primera Edición, pp. 20–21). Trillas.
- González-Isidro, S. (2024). Los docentes ante el codiseño curricular en Educación Normal. *Revista de Investigación Educativa RedCA*, 7(19). Universidad Autónoma del Estado de México.
<https://www.researchgate.net/publication/381348843>

Gros Salvat, B. (2019). *La investigación sobre el diseño participativo de entornos digitales de aprendizaje*. Universitat de Barcelona.
https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/144898/1/Informe_codi_sen%cc%83o.pdf

Guevara Albán, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4 (3), 163-173.
<http://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *La política*

educativa de México desde una perspectiva regional.
<https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/LaPoliticaEducativaRegional.pdf>

Martínez Ambrosio, E. (2020). La evolución conceptual del término currículo en México: la opinión de tres especialistas. *Voces de La Educación*, 5(9), 118-128.
<https://hal.science/hal-02505972>

Valle Taiman, A., Manrique Villavicencio, L. & Revilla Figueroa, D. (2022). *La Investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación*. Pontificia Universidad de Católica

Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios para el desarrollo de emociones en el nivel preescolar: Validación del instrumento

Community-Based Project Learning for the development of emotions at the preschool level: Validation of the instrument

Xóchitl Marisol Rodríguez de Leija

Kenia Lizeth Ferrer García

Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda

Resumen

En un mundo cada vez más interconectado y cambiante, la importancia del Desarrollo de las Emociones Mediante Metodología ABPC se vuelve fundamental. La inteligencia emocional ha desempeñado un papel crucial en la sociedad, influenciando no solo las acciones, también en la forma de pensar e interactuar con el entorno.

La presente investigación tiene como objetivo favorecer el desarrollo de las emociones en preescolar para promover los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje de los Campos Formativos De lo Humano y lo Comunitario del Programa Sintético de la Fase 2, fortaleciendo el desarrollo de emociones dentro y fuera del aula, para identificar y autorregular las emociones de las y los preescolares, mediante el uso de la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios.

Se plantea las acciones realizadas para la validación del instrumento aplicado para realizar el diagnóstico, y con ello identificar los aspectos trascendentales con base en la realidad educativa para el elaborar el diseño del proyecto comunitario y generar cambios significativos que impulsen el progreso y el desarrollo. Los resultados obtenidos dan la pauta para realizar el diseño de la propuesta de innovación, con base en las emociones: alegría, tristeza y sorpresa y las menos: enojo, calma y miedo.

Palabras clave: Emociones, Desarrollo, Inteligencia emocional, Preescolar.

Abstract

In an increasingly interconnected and changing world, the importance of Emotional Development through Project-Based Learning (PBL) methodology becomes fundamental. Emotional intelligence has played a crucial role in society, influencing not only actions but also how we think and interact with our environment.

This research aims to foster emotional development in preschool children to promote the Learning Development Processes of the Human and Community Formative Fields of the Phase 2 Synthetic Program. It seeks to strengthen emotional development both inside and outside the classroom, enabling preschool children to identify and self-regulate their emotions through the use of Project-Based Learning methodology.

The research outlines the actions taken to validate the instrument used for the diagnostic assessment. This validation allowed for the identification of key aspects based on the educational context, informing the design of the community project and generating significant changes that drive progress and development. The results obtained provide the basis for designing the innovation proposal, focusing on the emotions of joy, sadness, and surprise, and the less frequent emotions of anger, calm, and fear.

Keywords: Emotions, Development, Emotional intelligence, Preschool.

Introducción.

El Jardín de Niños, se encuentra ubicado en Ciudad Victoria, Tamaulipas, esta institución es de organización completa. El grupo asignado para la realización de la práctica docente, fue 3°B, tiene un total de

24 estudiantes, 13 pertenecen al género femenino y 11 al género masculino.

Se realizó un diagnóstico inicial, se identificaron fortalezas y áreas de oportunidad en los distintos campos formativos del Programa Sintético de la Fase 2 (SEP, 2022) (ver figura 1):

Figura 1

Fortalezas y áreas de oportunidad del grupo de práctica

FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD
<ul style="list-style-type: none">• Participativos.• Cooperativos.• Sensibles.• Dibujar y colorear.• Bailan y cantan.	<ul style="list-style-type: none">• Desarrollo y expresión de emociones.• Dificultades para autorregular sus emociones.• Falta de empatía en algunos casos.• Ciertos alumnos son apáticos y necesitan que la maestra los apoye y motive para realizar las actividades.• Alumnos presentan problema en su lenguaje oral y escrito, también al expresarse.• Se les dificulta modular su tono de voz.

Nota: Elaboración propia, 2023.

Las relaciones que prevalecen entre la educadora-alumnos / educadora-alumnas es de respeto, amabilidad, comunicación asertiva y cariño. Por otro lado, la relación entre alumno-alumno, alumno-alumna y alumna-alumna no siempre es de respeto, en ocasiones, existe agresividad y dificultades para trabajar en equipo. Posteriormente, se incorporaron 3 alumnos, se le dificulta la adaptación al grupo, desconocían normas de convivencia, mostraban poco interés en las actividades, no seguían las instrucciones o indicaciones que las docentes brindaban, en ocasiones mostrando actitudes agresivas, además, dos estudiantes son poco participativos y muestran inseguridad para participar en las actividades que se realizan.

La sociedad en la actualidad se considera relevante, debido a que, como lo menciona Guillén Sánchez & Domínguez (2023), el confinamiento por COVID-19, ha cambiado la forma de ver la educación, considerando que el distanciamiento social, fue una experiencia complicada que se enfrentó, causó una diversos problemas emocionales en los alumnos y maestros de los distintos niveles educativos, ahí reside el reto desde la formación inicial docente, para construir conocimientos, habilidades y aplicar estrategias para atender dichas situaciones.

En este sentido, las habilidades socioemocionales se consideran relevantes para el desarrollo de los estudiantes, el fortalecimiento de las

comunidades educativas y las sociedades del siglo XXI, contribuyen a un mejor ejercicio de la ciudadanía, actúan como un factor protector contra la violencia, favorecen al establecimiento de relaciones positivas con adultos y pares, contribuyen a dar un sentido de propósito, benefician la permanencia en la escuela y están asociadas a mejores resultados escolares (UNESCO, 2023).

Con base a lo anterior, existen estudios nacionales e internacionales realizados para conocer el desarrollo de las emociones, Quiñones-Camacho y Davis (2020) en Estados Unidos, afirman que la regulación de las emociones (RE) se desarrolla sustancialmente durante los años de la infancia. El crecimiento incluye una mayor de estrategias de RE son más apropiadas en algunos contextos que en otros, pero pocos estudios han explorado cómo los niños adaptan las estrategias de RE en diferentes contextos.

Los niños mostraron más sensibilidad a la ira y al miedo en comparación con la tristeza. El control atencional predijo la sensibilidad al contexto sólo para la tristeza, pero esto fue calificado por la edad. Los niños mayores mostraron más sensibilidad al contexto al aumentar el

control de la atención. Los hallazgos brindan información sobre el desarrollo emocional en la última infancia al resaltar la conciencia de los niños sobre la naturaleza apropiada al contexto de las estrategias de ER en todas las emociones.

Una investigación nacional, con enfoque cualitativo: “La inclusión educativa en los alumnos de 3° "A de preescolar", por medio de estrategias de aprendizaje en el área de desarrollo personal y social de educación socioemocional” por García (2021) da a conocer información, por medio de estrategias de aprendizaje y el área de desarrollo personal y social de educación socioemocional, se buscará generar un impacto no solo grupal, sino social al iniciar un plan con actividades que enseñen a los pequeños y que les permitan construir conocimientos valiosos para poner en práctica, lo transmitan a otras personas. Los resultados obtenidos fueron, la intervención de cada uno de los alumnos, docentes y padres de familia, influye en el impacto que generará la aplicación de las estrategias, debido a que, con el simple hecho de brindar ejemplificaciones, experiencias u opiniones, una explicación más detallada y se obtiene la ventaja de que es más entendible la problemática a trabajar, los resultados que se obtienen al

usar las estrategias de aprendizaje con relación al área de desarrollo personal y social de educación socioemocional.

El trabajar con cierto tema, innovando la manera de enseñar, permite que el alumno tenga presente lo que se le enseñó, no sería lo mismo si se educa usando las mismas actividades o mismas formas de enseñar. Así mismo, el aporte que el presente documento hace al ámbito educativo es, demostrar que con la aplicación de estrategias de aprendizaje se pueden favorecer aprendizajes en los alumnos, que la creatividad e innovación son dos aspectos fundamentales para la enseñanza actual, que el interés por tratar de cambiar al mundo puede comenzar desde un pequeño conjunto de personas, ya que si se logra quedar presente lo enseñado, el aprendiz después sabrá ponerlo en práctica y transmitirlo a más personas o a próximas generaciones.

Problema de investigación

La formación inicial docente tiene como base fortalecer las competencias profesionales del perfil de Egreso de la Licenciatura en Educación Preescolar, en este sentido, se asigna una institución de nivel preescolar para realizar las prácticas profesionales (DGESUM, 2018).

Al realizar dichas acciones, se identifican los resultados del diagnóstico realizado al grupo y la observación realizada al inicio de la práctica profesional, se identifica que los alumnos y las alumnas requieren fortalecer contenidos y Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA) de los Campos Formativos: De lo Humano y lo Comunitario y Lenguajes, debido a que, se presentan dificultades para expresar y autorregular sus emociones, lo anterior, no permite generar un ambiente propicio para trabajar en el aula de clase, ya sea de manera individual o colaborativa y generar la construcción de aprendizajes.

Aunado a lo anterior, se requiere seguir fortaleciendo las experiencias de las prácticas profesionales, generando propuestas de innovación que permitan diseñar propuestas de innovación, aplicarlas y reflexionar sobre la transformación de la misma para potencializar la construcción de aprendizajes relacionados con las habilidades socioemocionales.

Campos Formativos que abordan las Habilidades Socioemocionales

El Programa Sintético de la Fase 2 (SEP, 2022) señala a la integración curricular como uno de los aspectos primordiales que

han de impulsarse, con la intención de alcanzar los rasgos del Perfil de egreso e incorporar los ejes articuladores a lo largo del trayecto formativo de la Educación Básica. En este sentido, la estructura de los Programas Sintéticos considera distintos elementos curriculares que permiten orientar la práctica de las maestras y los maestros para lograr una articulación y vinculación de los aprendizajes que han de desarrollar niñas, niños y adolescentes.

De lo Humano y lo Comunitario

Este campo reconoce que el ser humano interactúa con su comunidad mediante un proceso dinámico y continuo de construcción personal y social, y de participación auténtica en un espacio donde toda persona en colectividad, desde sus primeros años acceda a una vida digna, justa y solidaria, contribuyendo así al goce de un mayor bienestar.

Por ello, su objeto de aprendizaje son experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer la construcción de su identidad, el sentido de pertinencia a diversos grupos, conciencia de interdependencia, conexión emocional y compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas.

Con base a lo anterior, se incorporan contenidos orientados a identificar, fortalecer y poner en práctica conocimientos, saberes y valores a partir de las experiencias individuales y colectivas, así como de las características del lugar en el que se encuentran. Están estrechamente relacionados a lo largo de la educación preescolar, primaria y secundaria, se centran en el conocimiento de sí y de los demás, la comprensión consciente de la vida emocional y afectiva propia en su relación con la de otras y otros, el cuidado de la salud individual y comunitaria, el análisis crítico de situaciones y problemas sociales en relación con su vida cotidiana, la valoración y construcción de saberes e intervenciones en la satisfacción de necesidades.

Contenido: Las emociones en la interacción con diversas personas y situaciones.

Procesos de Desarrollo de Aprendizaje:

PDA1 *“Identifica emociones como alegría, tristeza, sorpresa, miedo o enojo, al participar en juegos de representación”.*

PDA2 *“Expresa lo que siente o le provocan algunas situaciones, seres vivos o personas con las que interactúa en su vida”.*

cotidiana, usando diferentes recursos de los lenguajes”.

PDA3 *“Establece vínculos afectivos y de empatía con sus pares y otras personas, a partir de la convivencia cotidiana”.*

PDA4 *“Intercambia experiencias y vivencias con sus pares y otras personas, acerca de las diferentes formas de actuar, expresar, nombrar y controlar las emociones”.*

PDA5 *“Dice lo que le molesta o incómoda para evitar reaccionar con gritos o agresión; dialoga y respeta las reglas para una mejor convivencia”.*

La metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios como estrategia para el desarrollo de emociones.

Es una metodología activa y socio-crítica, favorece en los estudiantes la reconstrucción de significados a partir de diversos escenarios pedagógicos y de acciones transformadoras del entorno. La metodología didáctica permite (SEP, 2022):

- Explorar el entorno inmediato de las y los alumnos con la intención de identificar diversas situaciones-

problemas y construir alternativas de solución mediante el trabajo colaborativo.

- Experimentar creativamente la resolución de problemas sociales, culturales, pedagógicos que se presentan en los escenarios descritos.
- Promover la diversidad de soluciones a problemas y situaciones a partir de sus necesidades, intereses, emociones, sensaciones.
- Tejer redes con distintos actores de la comunidad a fin de involucrarnos gradualmente en las fases y momentos de los proyectos.
- Promover la diversidad de técnicas didácticas que permitan la dinamización y apropiación de contenidos.

Esta metodología didáctica se compone de tres fases, Planeación, Acción, e Intervención. Así mismo cada fase incluye una serie de pasos o momentos, siendo once en total:

Momentos:

1. Identificación,
2. Recuperación,
3. Planificación,
4. Acercamiento,
5. Comprensión y producción,
- 6.

Reconocimiento, 7. Concreción, 8. Integración, 9. Difusión, 10. Consideraciones, y 11. Avances.

Justificación

La importancia de la investigación radica en la identificación, diseño y aplicación de actividades didácticas para la construcción de un proyecto para favorecer en niñas y niños de tercer grado de preescolar el desarrollo aprendizajes de los Campos Formativos de lo Humano y lo Comunitario y de Lenguajes del Programa Sintético 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, el cual, señala que, el objeto de aprendizaje son experiencias cognitivas, motrices, socioafectivas y creativas que permitan a niñas, niños y adolescentes favorecer progresivamente la construcción de su identidad, el sentido de pertenencia a diversos grupos, la conciencia de interdependencia, la conexión emocional y el compromiso ético para la satisfacción de necesidades humanas (SEP, 2022).

Dicho estudio, beneficia a la identificación de emociones y su regulación para alumnos de nivel preescolar, además, a las educadoras en servicio y docentes en formación, aporta conocimiento y herramientas para trabajar habilidades socioemocionales en sus estudiantes.

Finalmente, su utilidad metodológica, ayuda al diseño de una propuesta de innovación, consiste en la aplicación de la metodología de Aprendizaje Basada en Proyectos Comunitarios (ABPC), y generar un sitio para difundir actividades, recursos y experiencias de la aplicación.

Objetivos

- Favorecer el desarrollo de emociones en preescolar para promover los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje de los Campos Formativos de lo Humano y lo Comunitario, fortaleciendo el desarrollo de emociones dentro y fuera del aula.

Supuestos

- Aplicar actividades orientadas a la identificación y reconocimiento de emociones permite favorecer el aprendizaje de las alumnas y de los alumnos de preescolar.

Metodología

El enfoque corresponde a cualitativo, debido a que su alcance final consiste en comprender un fenómeno social complejo, haciendo énfasis en que, a comparación del enfoque cuantitativo, no consiste en

medir las variables involucradas, sino en entenderlas.

Hernández (2014) menciona que la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto.

Con un diseño de Investigación-Acción, en donde Elliot (1993), citado por Herreras (2004), plantea que consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema... adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener...e interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.

Dicho proceso se plantea en cuatro fases (Kemmis y McTaggart, 1988):

- Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial.
- Desarrollo de un plan de acción,
- Actuación
- Reflexión

Recolección de datos

Las herramientas que posibilitaron la recolección de datos que brindan mayores

aportes a la investigación, se describen a continuación, en qué consisten, el tipo de información o datos que se pretenden recuperar, a quién van dirigidos, entre otros elementos que se consideran relevantes.

Se busca obtener datos que se convertirán en información y conocimiento, en ambientes naturales. Se recolectaron con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, responder a las preguntas de investigación y con ello generar conocimiento.

Según Creswell (2013), aunque distintas formas de recolección de datos se han expandido en el área cualitativa, hay 4 formas básicas para recolectar información:

- Observaciones (desde la no participante a la participante)
- Entrevistas (desde la semiestructurada a la abierta), documentos (desde el privado al público)
- Material audiovisual (fotografías, discos compactos y grabaciones en video).

La observación se considera fundamental para esta investigación, debido a que, como menciona Creswell (2013), observar es una habilidad especial que requiere

manejo de algunos asuntos tales como la potencial decepción de la gente que está siendo entrevistada, manejar impresiones y el distanciamiento del investigador en un grupo muy cerrado o distante; la observación tiene una serie de pasos:

a) Seleccionar un sitio para la observación, b) Identificar a quién o qué observar, cuándo y por cuánto tiempo, c) Determinar el rol como observador, d) Diseñar un protocolo de observación, e) Guardar elementos como retratos del informante, el aspecto físico, eventos particulares y actividades y tus propias reacciones. f) Durante la observación, ser pasivo y amigable.

Por otro lado, Creswell (2013), en la entrevista se conciben una serie de pasos:

- 1) Identificar a los entrevistados, 2) Determinar qué tipo de entrevista es más práctica y la que proporciona la más útil información, 3) Usar los procedimientos apropiados para grabar, 4) Diseñar el protocolo de la entrevista, 5) Determinar el lugar para realizar la entrevista, 6) Obtener el consentimiento de los entrevistados para participar en el estudio, 7) Adherirse a las

preguntas, completarlas dentro del tiempo especificado (si es posible), ser respetuoso y cortés, y ofrecer pocas preguntas y advertencias.

En cuanto al diario de práctica Porlán (2008) indica que el diario, sirve, como una herramienta para reflexionar sobre el día a día del aula, distanciándose de los hechos en los que se encuentra implicado y tomando decisiones basadas en argumentos propios, superando la reproducción acrítica de los mitos y estereotipos escolares.

También sirve para reflexionar sobre la experiencia durante períodos más largos de tiempo y para construir gradualmente el conocimiento práctico.

Diseño de guion de entrevista semi-estructurado.

Se llevó a cabo un instrumento para la recolección de datos, el cual, consiste en un guion de entrevista semi-estructurado, dirigido a educadoras en servicio, con el fin de obtener información específica sobre cómo trabajar el desarrollo de las emociones a partir de experiencias reales, con distintas actividades que se hayan realizado en los jardines de niños.

Consta de un apartado de *datos generales, introducción, código de ética, objetivo de la*

entrevista, 9 interrogantes, un apartado para observaciones y el cierre. En la figura

2, se muestran los nueve cuestionamientos diseñados:

Figura 2

Interrogantes para educadoras titulares. Previo a la validación

1. *¿Cuáles son las emociones que conoce?*
2. *¿Qué entiende por educación socioemocional para niñas y niños preescolares?*
3. *¿Cuáles estrategias para el desarrollo de emociones en niñas y niños de nivel preescolar le han funcionado a lo largo de su trayecto docente?*
4. *¿Cuál ha sido el motivo o la necesidad de utilizar una estrategia para el desarrollo de emociones?*
5. *¿Cuáles materiales y recursos le han funcionado para trabajar el desarrollo de las emociones en preescolar?*
6. *¿Cuáles son los retos que se presentan al momento de trabajar las emociones y las habilidades socioemocionales en preescolar?*
7. *¿De qué manera evalúa las habilidades socioemocionales?, ¿Con cuáles criterios?*
8. *¿Cuáles estrategias de trabajo utiliza para el desarrollo de emociones en niñas y niños preescolares en las que intervienen padres y madres de familia?*
9. *¿Qué propone para desarrollar las emociones en preescolar?*

Nota: Elaboración propia, 2023.

Validación del instrumento

Para realizar el proceso de validación, se seleccionaron 2 docentes expertas, ambas con doctorado en el área de educación, con experiencia como integrantes de Cuerpos Académicos en Consolidación, pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores

(SNI), oscilan en un rango de edad entre 40-50 años.

Se les contactó vía electrónica, se les solicitó sus correos electrónicos y se les envió una Carta de validación, la cual, incluye una escala tipo Likert para evaluar la Congruencia, Relevancia y Claridad de

los interrogantes que comprenden el instrumento:

- **Congruencia:** Grado en que el criterio es consecuente con la categoría para la que va a ser utilizado.
- **Relevancia:** Grado en que la información solicitada aportará elementos importantes para la investigación.

- **Claridad:** Grado en que el criterio comunica de manera objetiva el enunciado, facilitando la comprensión para los participantes.

Escala Likert para la evaluación del instrumento oscila entre los valores del 1 al 5 (ver figura 3):

Figura 3

Valores de Congruencia, Relevancia y Claridad

Congruencia:	Relevancia:	Claridad:
1= No congruente, 2= Poco congruente, 3= Indiferente, 4= Congruente, 5= Muy congruente.	1= No relevante, 2= Poco relevante, 3= Indiferente, 4= Relevante, 5= Muy relevante.	1= No claro, 2= Poco claro, 3= Indiferente, 4= Claro, 5= Muy claro.

Nota: Elaboración propia, 2023.

Posteriormente, los expertos realizaron la devolución de las validaciones de los instrumentos con las observaciones pertinentes, aportaron recomendaciones y observaciones para mejorar el guion de entrevista, en donde se destacan las siguientes:

Experta 1.

Comentó que la pregunta con menor calificación es la 1 (¿Cuál es su concepto de

educación socioemocional?), teniendo un puntaje de 4 de 5 en los indicadores de congruencia, relevancia y claridad. Una recomendación es que se pudiese incorporar una tercera pregunta, la cuál sería: ¿Cuál ha sido el motivo o la necesidad de utilizar una estrategia socioemocional? De esta manera se da cuenta la investigadora si realmente conoce la utilidad.

Experta 2.

La pregunta con menor calificación es la 7 (¿Qué propone para mejorar el desarrollo de las HSE en preescolar?), teniendo un puntaje de 3 de 5 en los indicadores de congruencia, relevancia y claridad.

Además, una recomendación podría ser preguntarse la percepción que tienen las educadoras sobre la efectividad de las distintas estrategias de trabajo que utilizan en el desarrollo de las habilidades socioemocionales de niñas y niños preescolares.

Otras recomendaciones que expresaron, se presentan enseguida:

“Mi recomendación general está orientada a enfatizar en todas las preguntas (aunque se dé por entendido), que la entrevista se refiere a estrategias de desarrollo socioemocional en niñas y niños de nivel preescolar (preguntas 1 y 2). Si la pregunta 1 está orientada a que las educadoras comparten su concepto general de educación socioemocional, valdría la pena preguntar si tienen un concepto distinto de educación socioemocional en niñas y niños preescolares”.

“En la pregunta 4, sugiero replantear para que las educadoras reflexionen y

compartan estrategias de trabajo que utilizan para el desarrollo de habilidades socioemocionales en niñas y niños preescolares en las que intervienen padres y madres de familia”.

“En la pregunta 5, replantearía la redacción pues, al preguntar propuestas para mejorar el desarrollo, se sobreentiende que las estrategias utilizadas no son las efectivas como se esperaría”.

Partiendo de lo anterior, se realizaron las modificaciones convenientes para la mejora del guion de entrevista, culminando con una versión final que se aplicó a educadoras en servicio y un directivo de distintos jardines de niños.

Resultados y Discusión.

Las entrevistas se realizaron en la modalidad virtual, a través de la herramienta de Google Meet, posteriormente se organizaron las respuestas a las preguntas en una matriz, en el cual muestra las preguntas, las respuestas de cada entrevistada y la conclusión general de cada pregunta.

Para el análisis de los datos recopilados se optó por clasificar las preguntas en 7 categorías:

C1. Emociones. Todas las entrevistadas conocen la emoción de: alegría. La mayoría de las entrevistadas identifican las emociones de: tristeza, enojo y miedo. La minoría de las entrevistadas coinciden en las emociones de: satisfacción, soledad, angustia, desesperación, sorpresa, tranquilidad y melancolía. Una de las entrevistadas considera que la reacción “llanto” es una emoción.

Ekman (1997), citado por Fitzgerald & Mejía (2007), piensa que las expresiones faciales de las emociones proveen información sobre siete dominios de las emociones bien diferenciado: Los eventos que generaron la emoción, los pensamientos, planes, expectativas y recuerdos de la persona, los estados físicos internos de quien muestra la emoción, la expresión de la emoción, lo que el sujeto de la emoción está dispuesto a hacer a continuación, lo que el sujeto de la emoción quiere que haga quien percibe la expresión de la misma, e información semántica bajo la forma de una palabra de emoción. Un grupo particular de emociones se asocia con la producción de llanto. Dicho llanto ha sido denominado llanto emocional

C2. Educación Socioemocional. La directora entrevistada (E1) estima que la educación socioemocional en niñas y niños de preescolar es el hecho de estar bien, de sentirse bien, sentirse capaces, libres de actuar, de pensar y de dialogar. Más allá de la educación académica, la educación socioemocional se trata de favorecer que los niños pongan en práctica emociones como las que anteriormente hice mención. El niño tiene que entender cuándo está alegre y cuándo es todo lo contrario, saber el por qué, que él lo exprese y sea capaz de controlar esas emociones.

Por otro lado, las educadoras entrevistadas (E2) piensa que es cuando los niños y las niñas conocen sus emociones y las pueden expresar y regular, (E3) cree que son habilidades que presentan los niños al presentarse ante una situación, (E4) explica que es cuando los niños reconocen sus propias emociones y aprenden a regularlas según el entorno en el que estemos.

Sin embargo, la educadora entrevistada (E5) contempla que la educación no puede ser socioemocional, sería una introducción a las distintas emociones que están experimentando, ya que en casa es muy difícil que tengan una educación que les expliquen las emociones, en sí, sería como

una introducción a comprender estas distintas emociones entre sus iguales

C3. Estrategias para el desarrollo de emociones.

Todas las entrevistadas opinan que la observación y darles la confianza para expresar sus emociones son las principales estrategias para el desarrollo de emociones. Además, (E4) aporta la importancia del uso de textos vivenciales, el uso de vídeos, actividades de internet de otros países con respaldo académico, porque las emociones son universales. Pero lo que le funciona siempre es su propio estado emocional, porque menciona textualmente: “si yo vengo a trabajar emociones en un estado emocional alterado pues no voy a ser de mucho ayuda para ellos, siempre es en un estado tranquilo, para generarles confianza”.

Por otro lado, (E5) valora la importancia de los estímulos motivacionales como, por ejemplo, premios al control de emociones, el reconocimiento de ciertas emociones positivas para una buena convivencia, el tiempo que se les dedica a los niños que lo necesitan, ese es el más importante, el tiempo que te puedas dar como docente para entender y comprender la emoción que el niño está experimentando, para

saber cómo actuar, diseñar actividades y materiales.

Las actividades que proponen, las actividades dentro del aula en donde la educadora establezca ese tipo de estrategias más vivenciales y sobre todo que les permita a los niños el expresar, el demostrar lo que ellos sienten y piensan, es lo que se está trabajando también en los consejos técnicos, el sentirse bien y para favorecer lo que es el carácter humanista de este nuevo programa 2022, que les brindemos esa oportunidad de ser escuchados, de ser integrados, de brindarles confianza y seguridad, que disfruten el hacer las actividades, y que no suceda lo contrario, (E1), menciona textualmente: “si el niño se siente feliz y querido en un espacio pues siempre va a querer estar aquí”.

Las entrevistadas coinciden en que los principales motivos de utilizar estrategias para el desarrollo de emociones son la regulación de las conductas, el que los niños desarrollen empatía, que aprendan a convivir entre ellos, que tengan normas de convivencia sana y pacífica y que ellos desarrollen en sí todas esas habilidades, la participación de madres y padres de familia y también para una adquisición de aprendizajes mejor, para que los niños

puedan adquirir los aprendizajes que se den en el aula, los adquieran de mejor manera, porque las emociones son las que te ayudan a adquirir de tal manera un aprendizaje, ya sea una barrera.

C4. Materiales y recursos. Las educadoras titulares recomiendan trabajar con material concreto, dinámico, materiales manipulables, materiales visuales y auditivos a través de vídeos que tengan referencia al tema de las emociones.

Una estrategia fundamental es la actividad física en comunicación o en contacto directo con el padre o madre de los alumnos, el semáforo de las emociones, la lectura de cuentos de las emociones, la dramatización, la gráfica de las emociones, sugerencias con sus papás para que en su casa platiquen con ellos, que platiquen y que les den la confianza, que les pregunten por qué se sienten así, los textos, la biblioteca del aula y de la escuela, de tener búsqueda de materiales de diferente índole para el trabajo, a través de ferias, actividades ambientadas.

C5. Retos. Los retos que a las entrevistadas se les han presentado a veces no es con el niño, la cuestión socioemocional los niños la perciben y la

practican de acuerdo a lo que ellos observan, escuchan y viven en su contexto familiar, escolar y en cualquier contexto en el que ellos se desarrollan, entonces el reto más difícil que se nos ha presentado es por ejemplo la disposición de los padres de familia de dichos alumnos a los que se requiere fortalecer ese tipo de emociones, a veces los adultos en general que conviven con esos niños y nosotros maestros tenemos actitudes no muy propias con los niños, entonces ese es el reto, que los adultos con los niños no actúan de la manera correcta socialmente hablando.

El reto para nosotros como docentes es fortalecer o practicar actitudes positivas proactivas socialmente hablando para que el niño nos observe y escuche y él pueda ponerlo en práctica.

C6. Evaluación. Las entrevistadas evalúan de diversa forma, primero empezando por el diario de trabajo, las actitudes que día a día tienen los niños, también las rúbricas, la semaforización de aprendizajes, los PDA del aspecto social. Evalúan principalmente el proceso como tal, cómo el niño ha mejorado su comportamiento, sus actitudes, su conducta, evaluándolo diariamente y en cada período de manera cualitativa

describiendo lo que es capaz de lograr el niño o la niña.

Mediante la observación, la práctica, al momento de que los niños cómo reaccionan, como las practican y cómo se regulan, mediante la observación y el registro en test o rúbricas. Con los criterios, si el niño las identificó, las practicó, las reguló.

C7. Intervención de madres y padres de familia. La directora (E1) aportó que la intervención de madres y padres de familia en la escuela es mediante el proyecto “una escuela para padres”, específicamente para abordar este tipo de situaciones sobre el aspecto socioemocional de los niños, porque en un diagnóstico nos arrojaron situaciones problemáticas en base a eso, hacia la participación o colaboración de los padres en el desarrollo educativo de nuestros alumnos, tristemente, en un principio fueron muy pocos los padres de familia interesados en ese proyecto, donde consiste en que una psicóloga especialista en la materia imparte las clases a los padres de familia, pero son muy pocos los padres de familia que están participando en el proyecto. (E1) menciona textualmente: “Estamos en una comunidad en donde hay muy poco interés por parte de los padres de familia

de los alumnos en cuestión de involucrarse con el trabajo que les convoque la escuela, ese es otro gran reto que se nos presenta”.

Las educadoras entrevistadas llevan a cabo el trabajo con los padres de familia por medio de tareas de investigación, la lectura de cuentos, como tarea muchas veces (E2) les ha encargado crear un cuento de una emoción (por ejemplo, el enojo) a través de imágenes, textos y dibujos con ayuda de la madre o padre y el niño se expresa frente a los demás alumnos y aprenden observando a sus compañeros la lectura que están dando a conocer, pláticas con las madres y padres de familia, se les pide que en casa hablen con ellos, les brinden confianza para expresarse y los motiven para mejorar, además, la comunicación con las madres y padres de familia es primordial, se les informa del trabajo que se está realizando al finalizar la clase, se les encarga trabajo colaborativo en casa, tareas que a veces se les da a ciertos niños, de manera necesaria, por ejemplo, a los niños que más lo necesitan, trabajar con la mamá o papá directamente.

Con base en lo anterior, realizando el diseño del plano didáctico, basado en la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios (ABPC) centrado

en el desarrollo de las emociones de alegría, sorpresa, enojo, calma, tristeza, miedo y amor, el cual, consta de 17

actividades diseñadas para el grupo de 3ºB, las cuales serán aplicadas durante el ciclo 1 (ver figura 4).

Figura 4

Actividades diseñadas para aplicar en el Ciclo 1

FASE 1. Planeación. A.1. Identificación de la problemática. Cuento “Las emociones de Tigrillo”
A.2. Diagnóstico. Ruleta de las emociones y mímica.
A.3. Planificación. Línea del tiempo.
FASE 2. Acción. A.4. Acercamiento. Plática con psicóloga sobre las emociones.
A.5. Comprensión y producción. Retratos de emociones.
A.6. Frasco de lo que me da alegría.
A.7. Mural de la alegría.
A.8. Caja de la sorpresa.
A.9. El experimento sorpresa.
A.10. Emoción explosiva.
A.11. Volcán furioso.
A.12. Botella de la calma.
A.13. Rincón de la calma.
A.15. Reconocimiento (autoevaluación y evaluación) Dado preguntón.
A. 16. Pócima de amor propio.

A.17. Taller con madres y padres de familia: Manualidad “Pizza del amor”.

Nota: Elaboración propia, 2023.

Con base en lo anterior, se genera el primer reporte de resultados de la investigación, se identifican aspectos importantes para el diseño del Proyecto llamado “Todas mis

emociones valen mucho”, se pretende aplicarlo posteriormente para identificar los resultados en los niños de nivel preescolar.

Referencias.

- Ferreira, M., Reis-Jorge, J., & Batalha, S. (2021). Social and emotional learning in preschool education: a qualitative study with preschool teachers. *International Journal Of Emotional Education*, 13(1), 51-66. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299260.pdf>
- Fitzgerald, O. S., & Mejía Constaín, B. E. (2007). Función social de las lágrimas: una indagación empírica sobre los tipos de llanto emocional. *Universitas Psychologica*, 6(2)
- García Vega, D. L. (2021). La inclusión educativa en los alumnos de 3^o A" de preescolar por medio de estrategias de aprendizaje en el área de desarrollo personal y social de educación socioemocional.
- Herreras, E. B. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Quiñones-Camacho, L. E., & Davis, E. L. (2020). Children’s awareness of the context-appropriate nature of emotion regulation strategies across emotions. *Cognition and Emotion*, 34(5), 977-985.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). Licenciatura en Educación Preescolar Plan de Estudios 2018 Programa del Curso Aprendizaje en el Servicio.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). Anexo Programas de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria: Programas Sintéticos de las Fases 2 a la 6.

Apreciación de los formadores de docentes acerca del aprendizaje socioemocional de los estudiantes de la escuela normal: dominio emoción

Teacher trainers' assessment of the socio-emotional learning of students at the normal school: emotion domain

Erendida Yasmín Mendoza Reyna

Irma Cuéllar González

Olga Báez Moreno

Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre

Resumen

En el contexto socioeducativo actual, la educación socioemocional ha ganado participación como parte esencial para el desarrollo integral de los estudiantes, influyendo positivamente en su éxito académico y futuro profesional, así como, el bienestar en general. En México este enfoque está alineado con los principios de la Nueva Escuela Mexicana, que promueve una educación humanista, inclusiva y equitativa. Sin embargo, la formación inicial de docentes en las escuelas normales históricamente ha priorizado aspectos académicos y pedagógicos, relegando el desarrollo de habilidades socioemocionales. Este estudio de corte cuantitativo, se centra en identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes de una Escuela Normal Rural, basado en la apreciación de sus formadores. Los resultados muestran que, aunque los formadores de docentes reconocen algunas fortalezas respecto al conocimiento y expresión emocional, regulación emocional y empatía/toma de perspectiva de los estudiantes, también se evidencian áreas de oportunidad significativas, particularmente en la aplicación activa de la empatía y regulación de emociones en situaciones adversas. Además, los hallazgos apuntan a la necesidad de integrar de manera más efectiva la educación socioemocional en la formación inicial docente.

Palabras clave: *Aprendizaje socioemocional, estudiantes, formadores de docentes.*

Abstract

In the current socio-educational context, social-emotional learning has gained prominence as an essential component of students' holistic development, positively influencing their

academic success and future career prospects, as well as their overall well-being. In Mexico, this approach aligns with the principles of the New Mexican School, which promotes a humanistic, inclusive, and equitable education. However, initial teacher training in normal schools has historically prioritized academic and pedagogical aspects, neglecting the development of social-emotional skills. This quantitative study focuses on identifying the strengths and areas for improvement in the social-emotional learning of students at a rural normal school, based on the assessments of their teacher educators. The results show that, while teacher educators recognize some strengths regarding students' emotional knowledge and expression, emotional regulation, and empathy/perspective-taking, significant areas for improvement are also evident, particularly in the active application of empathy and emotion regulation in adverse situations. Furthermore, the findings point to the need to more effectively integrate social-emotional learning into initial teacher training.

Keywords: Social-emotional learning, students, teacher educators.

Introducción

En el siglo actual, la educación socioemocional ha adquirido reconocimiento como un factor fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque se basa en la comprensión de que las habilidades socioemocionales son vitales para el éxito académico, las relaciones interpersonales y el bienestar general de las personas (Durlak et al., 2011; Dusenbury et al., 2014; Fernández & Extremera, 2005; Fernández-Poncela, 2016). En el contexto actual de México, la educación socioemocional y su implementación en todos los niveles educativos está alineada con los principios fundamentales de la Nueva Escuela

Mexicana, la cual busca fomentar una educación inclusiva, equitativa y de excelencia (SEP, 2019; 2021; 2022).

La educación socioemocional se encarga de trabajar en el desarrollo de habilidades como la autoconciencia emocional, el autocontrol emocional, las habilidades para relacionarse, la conciencia social y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2020). En el contexto educativo, la preeminencia de estas habilidades se vuelve aún más indiscutible, los docentes desempeñan un papel crucial e incidente en el proceso de formación integral de los estudiantes. Sin embargo, es común que la formación inicial de los docentes en las escuelas normales se centre

principalmente en aspectos académicos y pedagógicos, dejando de lado el desarrollo de estas habilidades.

Históricamente en México, las escuelas normales preferentemente han sido las encargadas de formar a los docentes que a su vez son los encargados del proceso educativo de niños, niñas y adolescentes de este país (INEE, 2018a; SEP, 2018a). Estas instituciones se rigen por los planes de estudio vigentes emanados de la política educativa del gobierno federal en turno. Si bien, es cierto que en la última década los planes de estudio permiten mayor flexibilidad curricular, el asunto del desarrollo de habilidades socioemocionales no ha sido ubicado en el lugar prioritario trazado por el Artículo 3º Constitucional y la Ley General de Educación, es decir, presenta insuficiente o vaga presencia en los programas y aún menos en la praxis pedagógica (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019; Ley General de Educación, 2019).

El aprendizaje socioemocional de los futuros docentes tiene implicaciones importantes, por lo tanto, merecen ser evaluadas en las distintas áreas de su formación como profesionales de la docencia: preparación para el mundo

laboral, impacto en el clima escolar, mejora del rendimiento y del bienestar docente. El objetivo de esta investigación es identificar las fortalezas y áreas de oportunidad, que presentan los estudiantes normalistas durante su formación inicial concernientes al aprendizaje socioemocional en el dominio emoción, a través de la apreciación que los formadores de docentes realizan al respecto.

Marco Teórico

Dentro del desarrollo de la personalidad y la capacidad de adaptación social se reconoce a las emociones como las funciones útiles que permiten al sujeto responder a los embates del ambiente y significar las vivencias manifestándose principalmente con conductas ligadas a las mismas, inclusive hasta las consideradas negativas o desagradables operan como recursos para ajustarse a la realidad (Goleman, 1995).

Muñoz (2009), define a las emociones como resultado o parte de un proceso emocional movilizado permanentemente desde la persona y su medio ambiente. Estas mismas se traducen en satisfacción o no satisfacción. Cada emoción tiene una función básica, y pueden ser agradables o desagradables,

afectando nuestro desarrollo personal y social. Además, advierte también, el entorno social, la mente y las emociones influyen en este proceso, pudiendo ayudar u obstaculizar el desarrollo satisfactorio de la vida. Desde esta postura, no existen emociones positivas o negativas, sino respuestas emocionales afectivas o no afectivas. Se subraya, atrás de toda sensación desagradable hay una necesidad insatisfecha, y detrás de toda sensación agradable hay una necesidad satisfecha o en proceso de satisfacerse.

Por otra parte, las habilidades socioemocionales enuncian la capacidad de los individuos de comprender, expresar y gestionar emociones de manera sana, así como, la destreza para establecer y mantener relaciones positivas con los demás. Estas habilidades se les identifica como fundamentales en el logro del bienestar, la salud mental y el éxito en la vida (Muñoz, 2009).

El bienestar socioemocional se asocia con el desarrollo y aplicación de capacidades socioemocionales, en especial las relacionadas con la autogestión y uso de los recursos emocionales necesarios para enfrentar situaciones desconocidas o retadoras inclusive adversas; con la puesta en movimiento de emociones como la

alegría, la calma y la generación de resiliencia resultan en emociones positivas o agradables (Bisquerra, 2013).

Salovey y Mayer, (1990) en su propuesta sobre la inteligencia emocional y las habilidades asociadas a ella, basan su enfoque principalmente en la identificación de cuatro habilidades básicas. De tal manera, se incluyen: la capacidad de reconocer, evaluar y comunicar emociones de manera precisa; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el proceso cognitivo; la capacidad de comprender las emociones y poseer un conocimiento emocional; y la habilidad de regular las emociones, fomentando así el crecimiento tanto emocional como intelectual a la par.

Por su parte Bisquerra (2003), señala que, el desarrollo socioemocional abarca diversas dimensiones, incluyendo la autoconciencia, la regulación emocional, la empatía, las habilidades sociales y la toma de decisiones observando la ética, dichas habilidades se despliegan a lo largo de la vida y son fundamentales para el éxito personal y social. Este autor también recalca la importancia de propiciar el desarrollo socioemocional en las instituciones educativas, por su contribución al aprendizaje significativo, la

convivencia positiva y la anticipación a problemas de conducta y salud mental (Bisquerra, 2011).

CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), es una organización dedicada a la generación de conocimiento sobre Aprendizaje Socioemocional, confiable, de alta calidad y basada en evidencia, afirma que el aprendizaje socioemocional se centra en el desarrollo de habilidades como la conciencia emocional, la autorregulación, las habilidades sociales, la empatía y la toma de decisiones responsables (CASEL, 2020).

El aprendizaje social y emocional (SEL) es una parte integral de la educación y el desarrollo humano. SEL es el proceso mediante el cual todos los jóvenes y adultos adquieren y aplican los conocimientos, las habilidades y las actitudes para desarrollar identidades saludables, manejar las emociones y lograr metas personales y colectivas, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, y hacer decisiones responsables y afectuosas. (CASEL, 2020, p. 1)

Estas habilidades no solo determinan los resultados del desempeño académico, asimismo, también contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes (Durlak et al., 2011). Al integrar la educación socioemocional en el currículo escolar, se busca fortalecer la resiliencia de los estudiantes frente a los desafíos emocionales y sociales presentes en su vida diaria (Jones et al., 2013).

El aprendizaje social y emocional (SEL, por sus siglas en inglés) incluye una diversidad de habilidades no académicas esenciales para que las personas puedan establecer propósitos y metas, gestionar su conducta, construir relaciones armoniosas y procesar y/o recordar información. Estas habilidades se desarrollan a lo largo de la vida y son fundamentalmente necesarias para el éxito en la escuela, el trabajo, el hogar y la comunidad. Por lo general, estas habilidades se clasifican en tres áreas conectadas: cognitiva, social y emocional, es importante señalar que se desarrollan activamente y están influenciadas por actitudes, creencias, mentalidades, carácter y valores, los cuales están estrechamente vinculados con las características del entorno social de

desarrollo personal. (Harvard University, 2024).

El campo del aprendizaje social y emocional (SEL), ha sido concebido y caracterizado de diversas maneras en el transcurrir del tiempo. En la mayoría de los casos, el término SEL actúa como concepto unificador de varios subcampos familiares hacia educadores, investigadores y formuladores de políticas, tales como la prevención del acoso escolar, la educación cívica y del carácter, la resolución de conflictos, la formación en habilidades sociales, las habilidades “blandas” o “no cognitivas” y las llamadas habilidades del siglo XXI. No obstante, este espacio no académico presenta discusiones sobre la definición exacta, genera disyuntivas acerca de la mejor manera de valorar y promover dichas habilidades. Esta falta de claridad se ve agudizada por la existencia de numerosos sistemas o marcos organizativos en los cuales se utilizan términos diferentes o incluso contradictorios para describir un conjunto similar de habilidades (Harvard University, 2024).

Metodología

Este trabajo presenta el resultado parcial de un proyecto de investigación de enfoque cuantitativo, en su planteamiento

se consideró para la recogida de datos un instrumento que arrojará información con su respectivo análisis estadístico.

Con diseño descriptivo, no se manipularon variables ni se establecieron relaciones causales entre ellas, los resultados son posibles de medirse y detallarse de manera sistemática en referencia al fenómeno en observación y estudio, en este caso el aprendizaje socioemocional durante la formación inicial de los docentes. Así mismo de diseño exploratorio por ser un tema poco indagado en el entorno cercano.

Los participantes de esta investigación son 43 formadores de docentes de los 58 adscritos a la plantilla docente de la Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre, quienes representan el 74.13 % de la muestra por conveniencia, denominada así por ser los sujetos de estudio disponibles o a quienes se tiene acceso.

El instrumento utilizado en la recogida de datos es una encuesta aplicada en forma virtual mediante un cuestionario en *Google Forms*, con la ventaja de tener los resultados al momento y concentrados de facto por el beneficio que ofrece esta aplicación. El cuestionario aplicado se conformó de 55

preguntas con respuestas cerradas colocadas en una escala de Likert conformada de cinco opciones: dos opciones negativas, una opción neutra o intermedia y dos opciones positivas.

El instrumento de investigación se delineó en base a la clasificación de cuatro de los dominios señalados por la investigación de Explore SEL, se refiere a un producto derivado del Proyecto Taxonomía, proyecto en curso diseñado por la Universidad de Harvard con el objetivo de crear un sistema con base científica para organizar, describir y conectar marcos y habilidades en el dominio no académico o aprendizaje social y emocional (SEL). Los dominios se denominan: emoción, social, perspectivas e identidad. En el caso de este reporte parcial solo se presentarán los resultados referentes al dominio emoción, a su vez se subdividió en: conocimiento y expresión emocional, regulación emocional y conductual y empatía/toma de perspectiva. El dominio de las emociones incluye habilidades que le ayudan a comprender y empatizar con los demás, así como a reconocer, expresar y controlar sus emociones (Harvard University, 2024).

Así mismo, se realiza un análisis de resultados con el fin de reflejar la valoración que los formadores de docentes expresan, definiéndose como unidades de análisis: *Aprendizaje socioemocional (SEL), dominio emoción y Formación inicial docente: fortalezas y áreas de oportunidad.*

Resultados

En este apartado se presentan los resultados ordenados por medio de tablas estadísticas referente al Aprendizaje socioemocional (SEL) dominio emoción, subdividido en: conocimiento y expresión emocional, regulación emocional y conductual y empatía/toma de perspectiva. A la par de los mismos se busca identificar las fortalezas y áreas de oportunidad reflejadas del análisis dispuesto a partir de la apreciación de los formadores de docentes.

a. Conocimiento y expresión emocional

También llamado autoconciencia, dentro de este concepto se agrupan las habilidades que tienen las personas para reconocer, entender y manifestar sus emociones, sentimientos y valores en, así como, la capacidad de identificar sus fortalezas y limitaciones propias con un sentido de confianza (CASEL, 2020).

Tabla 1*Conocimiento y expresión emocional*

Cuestionamientos	Siempre	Casi siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
<i>Sus alumnos saben reconocer cómo se sienten expresando emociones y sentimientos apropiados</i>	11.60%	48.80%	37.20%	2.40%	0.00%
<i>Usan apropiadamente un rango de palabras de sentimiento de intensidad variable</i>	9.30%	30.20%	53.50%	7.00%	0.00%
<i>Expresan emociones a los demás de manera efectiva (por ejemplo. Yo me siento...)</i>	7.00%	27.90%	58.10%	7.00%	0.00%
<i>Identifican emociones en ellos y en los otros</i>	16.30%	34.90%	34.90%	14.00%	0.00%
<i>Relacionan adecuadamente una situación y la manifestación de emoción (por ejemplo: identifican estar enojados o alegres provocado por una situación particular)</i>	11.60%	41.90%	37.20%	9.30%	0.00%
<i>Son capaces de monitorear, predecir y manifestar emociones y sentimientos de sus compañeros</i>	9.30%	39.50%	41.90%	9.30%	0.00%

Nota: Elaboración propia.

En la tabla 1, se muestran los resultados obtenidos de los cuestionamientos realizados a los formadores docentes respecto a su apreciación del *Conocimiento y expresión emocional* de sus estudiantes de la Escuela Normal. En el primer cuestionamiento: “*Sus alumnos saben reconocer cómo se sienten expresando emociones y sentimientos apropiados*”, el 48.80 % contestaron *Casi siempre*, el 37.20 % *Algunas veces*, el 11.60 % *Siempre*, el 2.40 % *Casi nunca* y el 0.00 % *Nunca*. En el segundo cuestionamiento: “*Usan apropiadamente un rango de palabras de*

sentimiento de intensidad variable”, el 53.50 % contestaron *Algunas veces*, el 30.20 % *Casi siempre*, el 9.30 % *Siempre*, el 7.00 % *Casi nunca* y el 0.00 % *Nunca*. Para el tercer cuestionamiento: “*Expresan emociones a los demás de manera efectiva (por ejemplo. Yo me siento...)*”, el 58.10 % contestaron *Algunas veces*, el 27.90 % *Casi siempre*, el 7.00 % *Siempre*, el 7.00 % *Casi nunca* y el 0.00 % *Nunca*. En el cuarto cuestionamiento: “*Identifican emociones en ellos y en los otros*”, el 41.90 % contestaron *Casi siempre*, el 34.90 % *Algunas veces*, el 16.30 % *Siempre*, el 14.00 % *Casi nunca* y el 0.00 % *Nunca*. El

quinto cuestionamiento: “*Relacionan adecuadamente una situación y la manifestación de emoción (por ejemplo: identifican estar enojados o alegres provocado por una situación particular)*”, el 41.90 % contestaron *Casi siempre*, el 37.20 % *Algunas veces*, el 11.60 % *Siempre*, el 9.30 % *Casi nunca* y el 0.00 % *Nunca*. En el último cuestionamiento: *Son capaces de monitorear, predecir y manifestar emociones y sentimientos de sus compañeros*”, el 41.90 % contestaron *Algunas veces*, el 39.50 % *Casi siempre*, el 9.30 % *Siempre*, el 9.30 % *Casi nunca* y el 0.00 % *Nunca*.

Se puede observar en la generalidad de resultados de los cuestionamientos, que los porcentajes más altos coinciden entre elegir la respuesta de opción neutra y elegir la opción medianamente positiva. La opción totalmente positiva y la opción medianamente negativa reflejan porcentajes bajos, por otra parte, la opción totalmente negativa en todos los cuestionamientos obtuvo cero elecciones. Por lo tanto, los resultados muestran la tendencia a contestar entre la neutralidad y lo medianamente positivo.

Este análisis indica una apreciación entre medianamente positiva

y neutral, es decir, los formadores de docentes logran observar ciertas fortalezas relacionadas al conocimiento y expresión emocional, los valores más altos se resumen en que reconocen habilidades de sus alumnos; saben identificar emociones propias y de los demás, así como, logran relacionar situaciones con una emoción y sentimiento adecuado. También se puede agregar, el esfuerzo de los participantes por valorar aspectos socioemocionales de los otros, esto compromete sus propias habilidades y/o capacidades socioemocionales sobre todo las asociadas con la empatía y conciencia de cómo se sienten y manifiestan sentimientos y emociones los demás.

b. Regulación emocional y conductual

Aquí se agrupan las habilidades para manejar de manera efectiva las emociones propias, los pensamientos y los comportamientos en diferentes situaciones, así también, aquellas relacionadas con lograr metas y aspiraciones. Esto incluye la capacidad de retrasar la gratificación, manejo de la frustración, controlar el estrés y sentir la motivación y la determinación por lograr metas tanto personales como de grupo. (CASEL; 2020).

Tabla 2*Regulación emocional y conductual*

Cuestionamientos					
	Siempre	Casi siempre	Algunas Veces	Casi Nunca	Nunca
<i>Sus alumnos realicen estrategias reguladoras efectivas cuando están molestos (por ejemplo, hablar por sí mismos, respirar profundamente, alejarse, detenerse, salir del salón de clase a calmarse, etc.)</i>	2.30%	23.30%	37.20%	32.60%	4.60%
<i>Usan palabras de sentimiento para explicar el comportamiento de los demás</i>	4.60%	34.90%	41.90%	18.60%	0.00%
<i>Sus alumnos saben regular las emociones (incluyendo ansiedad, enojo y otras emociones).</i>	4.60%	37.30%	46.50%	11.60%	0.00%
<i>Saben identificar expresiones de emoción apropiadas vs. inapropiadas</i>	2.30%	48.80%	41.90%	7.00%	0.00%

Nota: Elaboración propia.

La Tabla 2, muestra los resultados de los cuestionamientos realizados respecto a *Regulación emocional y conductual*. En el primer cuestionamiento: “*Sus alumnos realicen estrategias reguladoras efectivas cuando están molestos (por ejemplo, hablar por sí mismos, respirar profundamente, alejarse, detenerse, salir del salón de clase a calmarse, etc.)*”, el 37.20 % contestaron *Algunas veces*, el 23.30 % *Casi siempre*, el 11.60 %, el 2.30 % *Siempre*, el 32.60% *Casi nunca* y el 4.60 % *Nunca*. En el segundo cuestionamiento: “*Usan palabras de sentimiento para explicar el comportamiento de los demás*”, el 41.90 % contestaron *Algunas veces*, el 34.90 % *Casi siempre*, el 18.60 % *Casi nunca*, el 4.60

% *Siempre*, y el 0.00 % *Nunca*. El tercer cuestionamiento: “*Sus alumnos saben regular las emociones (incluyendo ansiedad, enojo y otras emociones)*”, el 46.50 % contestaron *Algunas veces*, el 37.30 % *Casi siempre*, el 11.60 % *Casi nunca*, el 4.60 % *Siempre* y el 0.00 % *Nunca*. En el último cuestionamiento: “*Saben identificar expresiones de emoción apropiadas vs. inapropiadas*”, el 48.80 % contestaron *Casi siempre*, el 41.90 % *Algunas veces*, el 7.00 % *Casi nunca*, el 2.30 % *Siempre* y el 0.00 % *Nunca*.

En tres de las respuestas los porcentajes más altos coinciden en elegir la opción de respuesta neutra. La opción totalmente positiva presenta porcentajes bajos y la opción totalmente negativa en

tres cuestionamientos mostró cero elecciones, sin embargo, uno de los cuestionamientos sí muestra porcentaje en esta opción, aunque vagamente bajo rompe con la ausencia de elecciones de esta opción en contraparte de los demás cuestionamientos. La opción medianamente positiva en tres de los cuatro cuestionamientos presenta porcentajes altos, mientras tanto, la opción de respuesta medianamente negativa en uno de los cuestionamientos muestra porcentaje alto y en otro cuestionamiento porcentaje medianamente alto.

Como se observa la tendencia a elegir opción de respuesta neutral y medianamente positiva sigue manifiesta, no obstante, es necesario hacer notar en este apartado si hubo presencia notoria por elegir la opción medianamente negativa en dos de los cuestionamientos.

Los formadores de docentes perciben como área de oportunidad las estrategias utilizadas por sus estudiantes en la regulación de emociones en situaciones que los alteran o provocan molestia, así también, presentan alguna dificultad al definir en términos de

sentimiento el comportamiento de los demás. En contra parte, aprecian como fortalezas lo siguiente: sus alumnos saben regular las emociones (incluyendo ansiedad, enojo y otras emociones) y saben identificar expresiones de emoción apropiadas vs. inapropiadas. Por lo tanto, se infiere que los participantes observan las habilidades de sus estudiantes en la regulación de emociones, más no identifican claramente las estrategias utilizadas para ello.

c. Empatía/Toma de perspectiva

A este componente del dominio emoción también se le pudiese llamar conciencia social, se asocia con la capacidad de comprender y empatizar con personas de diversos orígenes, culturas y contextos. Esto encierra ser compasivo hacia los demás, comprender las normas de comportamiento históricas y sociales más amplias en diferentes entornos, tomar perspectivas de otros, reconocer las fortalezas de los demás, Identificar diversas normas sociales, reconocer demandas y oportunidades, comprender influencias de las organizaciones y sistemas de comportamiento (CASEL, 2020).

Tabla 3*Empatía/ Toma de perspectiva*

Cuestionamientos	Algunas				
	Siempre	Casi siempre	Veces	Casi Nunca	Nunca
<i>Identifican y reconocen las experiencias, sentimientos y puntos de vista de los demás (incluidas las de sus maestros)</i>	7.00%	41.90%	48.80%	2.30%	0.00%
<i>Comparten momentos en los que tuvieron emociones o experiencias similares a las de otros</i>	11.60%	39.50%	37.20%	11.60%	0.00%
<i>Saben escuchar atentamente y comprender los sentimientos y opiniones de los demás, incluyendo la suya</i>	2.30%	41.90%	46.50%	11.60%	2.30%
<i>Reconocen cómo el punto de vista y los pensamientos de los demás difieren de los propios (esto incluye las opiniones que escuchan de sus maestros)</i>	7.00%	44.20%	39.50%	9.30%	0.00%
<i>Demuestran un rol activo (se ponen en los zapatos de los demás)</i>	4.60%	27.90%	53.50%	14.00%	0.00%
<i>Identifica la relación entre los comportamientos / emociones / situación de un individuo y los sentimientos de otro (por ejemplo, Susy está triste porque su madre está triste / enferma / llorando)</i>	9.30%	39.50%	44.20%	2.30%	4.70%
<i>Considera que sus alumnos utilizan gestos físicos o expresiones verbales para consolar o proporcionar alivio a otra persona en apuros (por ejemplo, abrazos, caricias, expresar preocupación, simpatía verbal)</i>	16.30%	41.90%	34.90%	7.00%	0.00%

Nota: Elaboración propia.

En la Tabla 3, se muestran los resultados obtenidos de los cuestionamientos realizados a los formadores docentes respecto a su apreciación del *Empatía/ Toma de perspectiva* de sus estudiantes de la Escuela Normal. En el primer cuestionamiento: “*Identifican y reconocen las experiencias, sentimientos y puntos de vista de los demás (incluidas las de sus maestros)*”, el 48.80 % contestaron

Algunas veces, el 41.90 % *Casi siempre*, el 7.00 % *Siempre*, el 2.30 % *Casi nunca* y el 0.00 % *Nunca*. En el segundo cuestionamiento: “*Comparten momentos en los que tuvieron emociones o experiencias similares a las de otros*”, el 37.20 % contestaron *Algunas veces*, el 39.50 % *Casi siempre*, el 11.60 % *Siempre*, el 11.60 % *Casi nunca* y el 0.00 % *Nunca*. Para el tercer cuestionamiento: “*Saben escuchar atentamente y comprender los*

sentimientos y opiniones de los demás, incluyendo la suya”, el 46.50 % contestaron *Algunas veces*, el 41.90 % *Casi siempre*, el 11.60 % *Casi nunca*, el 2.30 % *Siempre* y el 2.30 % *Nunca*. En el cuarto cuestionamiento: “*Reconocen cómo el punto de vista y los pensamientos de los demás difieren de los propios (esto incluye las opiniones que escuchan de sus maestros)*”, el 44.20 % contestaron *Casi siempre*, el 39.50 % *Algunas veces*, el 7.00 % *Siempre*, el 9.30 % *Casi nunca* y el 0.00 % *Nunca*. El quinto cuestionamiento: “*Demuestran un rol activo (se ponen en los zapatos de los demás)*”, el 53.50 % contestaron *Algunas veces*, el 27.90 % *Casi siempre*, el 4.60 % *Siempre*, el 14.00 % *Casi nunca* y el 0.00 % *Nunca*. En el sexto cuestionamiento: “*Identifica la relación entre los comportamientos / emociones / situación de un individuo y los sentimientos de otro (por ejemplo, Susy está triste porque su madre está triste / enferma / llorando)*”, el 44.20 % contestaron *Algunas veces*, el 39.50 % *Casi siempre*, el 9.30 % *Siempre*, el 2.30 % *Casi nunca* y el 4.70 % *Nunca*. En el último cuestionamiento: “*Considera que sus alumnos utilizan gestos físicos o expresiones verbales para consolar o proporcionar alivio a otra persona en*

apuros (por ejemplo, abrazos, caricias, expresar preocupación, simpatía verbal)”, el 41.90 % contestaron *Casi siempre*, el 34.90 % *Algunas veces*, el 16.30 % *Siempre*, el 7.00 % *Casi nunca* y el 0.00 % *Nunca*.

La tendencia a elegir opción de respuesta neutral y medianamente positiva permanece como lo muestran los porcentajes altos en todos los cuestionamientos, sin embargo, es necesario comentar que en este apartado hubo alguna presencia por elegir la opción medianamente negativa en todos los cuestionamiento y totalmente negativa en dos de los cuestionamientos.

Los formadores de docentes perciben fortalezas en sus estudiantes cuando relacionan comportamientos de los otros asociados a una emoción o sentimiento; se muestran empáticos y lo expresan verbalmente o con gestos físicos; aceptan puntos de vista de los demás cuando difieren de los propios. Por otra parte, los participantes aprecian áreas de oportunidad en sus estudiantes respecto a ponerse en los zapatos de los demás demostrando un rol activo, es decir, su empatía hacia los no la realizan con demostraciones reales, acompañando con acciones.

Conclusiones

El análisis de los resultados manifestó una mezcla de fortalezas y áreas de oportunidad apreciadas por los formadores de docentes con relación al aprendizaje socioemocional, específicamente en el dominio emoción en relación al conocimiento y expresión emocional, regulación emocional y empatía/toma de perspectiva de sus estudiantes.

La educación y entrenamiento de las emociones es un componente fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, por lo cual se precisa aprovechar la coyuntura actual en cuanto a políticas educativas nacionales relativas a la formación inicial de los docentes, esto implica que lo señalado por el currículo se acompañe de acciones sustantivas.

También, demanda mayor esfuerzo dirigido a romper con el tradicionalismo de privilegiar las

habilidades académicas y/o pedagógicas sobre las habilidades no académicas, para ello, es necesario clarificar el enfoque y propósitos del plan de estudios vigente, reestructurar las prácticas pedagógicas involucrando a los formadores de docentes a través de la formación continua en aprendizaje socioemocional, a su vez coadyuve al desarrollo de este tipo de capacidades de sus estudiantes.

Por otra parte, se recomienda a corto y mediano plazo sean implementadas acciones formativas dirigidas a los estudiantes respecto al aprendizaje socioemocional donde se desarrollen habilidades para definir en términos de sentimientos y/o emociones los comportamientos de los demás, así también, en cuanto a la regulación de sus emociones., además, focalizar y dar seguimiento espacios donde naturalmente se presenta la oportunidad de vivenciar la empatía activa.

Referencias

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.

<https://revistas.um.es/rie/issue/view/8211>

Bisquerra, R. (2011). Psicopedagogía de las emociones. Madrid: Síntesis. <https://sonria.com/wp->

- [content/uploads/2020/03/Psicopedagogia-emociones-Bisquerra.pdf](https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf)
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Comisión Permanente del H. Congreso de la Unión. (2019, 15 de mayo). *Decreto por el que se reforma el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019&print=true
- CASEL. (2020). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development, 82(1)*, 405-432. <https://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/3563/1/Impact%20of%20enhancing%20students'%20social%20and%20emotional%20learning.pdf>
- Dusenbury, L., Weissberg, R. P., Goren, P., & Domitrovich, C. (2014). State Standards to Advance Social and Emotional Learning: Findings from CASEL's State Scan of Social and Emotional Learning Standards, Preschool through High School, 2014. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. <https://casel.org/publications/sel-state-scan/>
- Fernández, B. P. & Extremera, P. N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35428/01420073000724.pdf?sequence=1>
- Fernández-Poncela, A. (2016). Educación y emoción: algunas propuestas teórico prácticas. *Revista de Educación y Desarrollo, 39*, 109-120. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antiores/39/39_Poncela.pdf
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos. <http://LeLibros.org/>

- Harvard University. (2024). *Explore SEL: The domains of social-emotional learning*.
<https://exploresel.gse.harvard.edu/domains>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2018a) *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente Cd. de México*.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 62-65.
<https://centerforresilientchildren.org/wp-content/uploads/2014/03/Jones-et.-al-Teacher-Resilience.pdf>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298.
http://www.gruberpeplab.com/teaching/psych131_fall2013/documents/13.1_Mayer_2000_EmotionIntelligenceMeetsStandardsForTraditionalIntelligence.pdf
- Muñoz, P. M. (2009). *Emociones, sentimientos y necesidades. Una aproximación humanista*. México: IHPG.
<https://es.scribd.com/document/529882644/EMOCIONES-SENTIMIENTOS-Y-NECESIDADES-Una-aproximacion-Humanista>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018a). *Modelo Educativo Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333330/libro_normales.compressed.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*.
<https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Herramientas de Acompañamiento Socioemocional*.

https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202108/202108-RSC-Herramientas%20para%20el%20acompanamiento%20socioemocional_19Ago21.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (19 de agosto de 2022). Acuerdo

14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf

Planes de estudio de Filosofía en la educación secundaria en relación con el pensamiento crítico y el pensamiento creativo: una revisión sistemática

Philosophy curricula in secondary education in relation to critical and creative thinking: a systematic review

Ricardo Javier Llinas De Moya

Beatriz Paola Mallarino Beleño

Luis Mallarino

Universidad Simón Bolívar

Resumen

El presente trabajo presenta la construcción de un estado del arte a través de una revisión sistemática en el marco de una investigación de tesis doctoral sobre planes de estudio de Filosofía en secundaria en relación con el pensamiento complejo entendido como pensamiento crítico y pensamiento creativo. Se realizó la búsqueda en bases de datos siguiendo el método PRISMA. La pesquisa se llevó a cabo por categorías separadas: por un lado, en relación con planes de estudio (currículo) y, por otro lado, filosofía, pensamiento complejo (pensamiento crítico y pensamiento creativo). Se crearon dos corpus y se analizaron para establecer tendencias y vacíos, encontrando una presencia de filosofía posmoderna francesa, pedagogía sociocrítica, y filosofía enseñada a través de preguntas. En general, destacó un acuerdo sobre la importancia de implementar el currículo a partir de preguntas o problemas y no de manera histórico-lineal. Se realizó la discusión en torno al papel de la literatura, más allá del uso de las preguntas, y se concluyó que es necesario actualizar los planes de estudio, y pasar de una estructura histórica a una estructura basada en preguntas.

Palabras claves: filosofía, plan de estudios, pensamiento crítico, pensamiento creativo.

Abstract

This article presents the construction of a state-of-the-art review through a systematic analysis conducted within the framework of a doctoral thesis on high school Philosophy study plans in relation to complex thinking, understood as critical and creative thinking. The

search was conducted across databases using the PRISMA method. The research was categorized into two separate areas: study plan and complex thinking in philosophy (critical and creative thinking). Two corpora were created and analyzed to identify trends and gaps. The findings revealed a significant presence of French postmodern philosophy, sociocritical pedagogy, and the teaching of philosophy through questions. There was a general consensus on the importance of implementing curricula based on questions or problems rather than from a historical-linear approach. The discussion also explored the role of literature beyond the use of questions, concluding that it is necessary to update curricula and shift from a historical structure to a question-based structure.

Key words: Philosophy, study plan, critical thinking, creative thinking.

1. Introducción al problema de los planes de estudio de filosofía en la educación secundaria

Las recomendaciones del Ministerio de Educación Nacional de Colombia para la enseñanza de la filosofía buscan que esta asignatura ayude al desarrollo del pensamiento crítico (MEN, 2010). Sin embargo, para que la filosofía sirva este propósito, debe estar bien estructurada desde la propuesta curricular. En este sentido, se debe pasar de una estructura de los planes de estudio histórico-lineal a una estructura basada en problemas o preguntas.

Por otro lado, Matthew Lipman, uno de los autores más citados alrededor de este problema entiende el pensamiento crítico como la cara de una moneda, cuyo reverso es el pensamiento creativo. Concibe estas

dos capacidades del pensamiento como una sola, en términos de pensamiento de orden superior o pensamiento complejo (Lipman, 2001). Es en este sentido que lo abordaremos en este trabajo.

La presente revisión sistemática apunta a brindar un panorama de la cuestión para abordar el siguiente problema de investigación: ¿Qué incidencia tiene un plan de estudios de Filosofía basado en preguntas sobre el pensamiento crítico y el pensamiento creativo?

La investigación se realiza desde el paradigma de la complejidad, en una perspectiva cualitativa y como vía metodológica nos servimos de una Investigación Acción Educativa.

Para abordar este problema, se realizó esta búsqueda sistemática con el fin de

reconocer el estado de la cuestión, las principales tendencias y vacíos en el abordaje del problema.

2. Metodología de búsqueda para un estado del arte sobre los planes de estudio de Filosofía y sus vínculos con el pensamiento crítico y el pensamiento creativo

2.1. Criterios de búsqueda

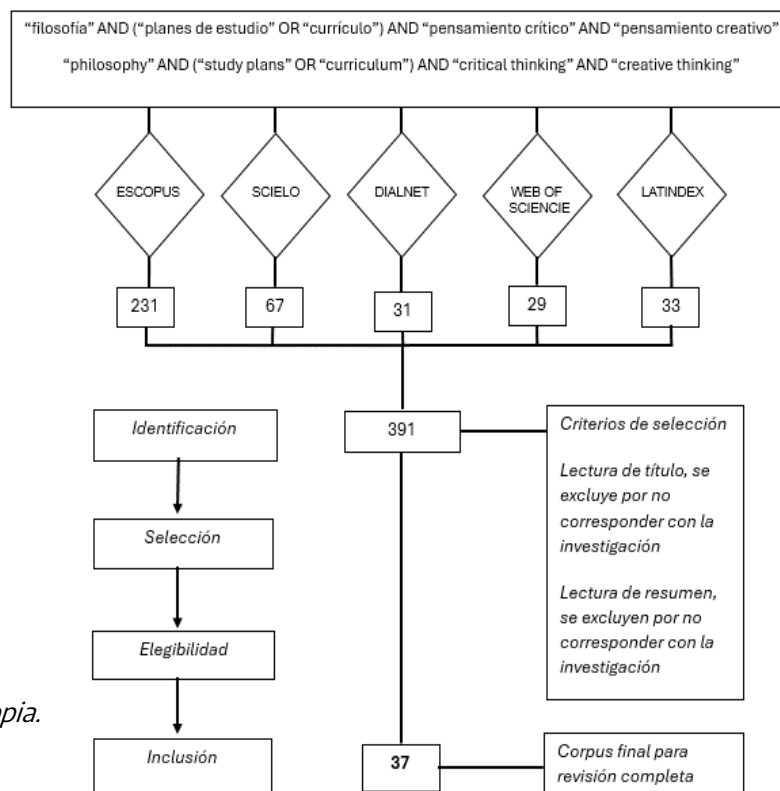
Los criterios de búsqueda que se adoptaron partieron de las categorías de la investigación: filosofía, planes de estudio, pensamiento crítico y pensamiento

creativo. La categoría de “planes de estudio” se amplió al concepto de currículo por ser un componente de este.

En el marco de poblaciones y muestras se privilegió la educación secundaria por ser el tipo de población con el que se trabajará en esta investigación. Así mismo, se dio prelación a investigaciones en Colombia para tener referencia sobre las particularidades que rigen la enseñanza de la filosofía en la secundaria en Colombia en materia de contexto histórico, político, de legislación y directrices de pedagogía oficial (ver figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo de búsqueda



Fuente: Creación propia.

Los anteriores parámetros fueron ampliados en el transcurso para incluir algunas investigaciones centradas en la educación superior, considerando que podían ser muy útiles para entender el problema, pues la manera en que los docentes implementan su programación puede estar influenciada por la manera en que se forman en la universidad.

Finalmente, se incluyeron estudios sobre “justicia curricular”, que no estaban

previstos, pero que, al avanzar en la búsqueda, se evidenció que la problematización sobre la construcción de planes de estudio de la filosofía estaba atravesada por la discusión sobre justicia curricular.

Además, se incluyeron investigaciones de algunos países latinoamericanos y de otras latitudes para brindar un contexto regional y global a la investigación (ver figura 2).

Figura 2

Resultados para las categorías filosofía y plan de estudio

<i>Resultado para las categorías filosofía y plan de estudio (currículo)</i>				Año de publicación									
Nº	País	Tipo de investigación	Autor	2014	2015	2016	2017	2019	2020	2021	2022	2023	
				1	COLOMBIA	Cualitativa	(Berrio, 2023)						
3	COLOMBIA	Cualitativa	(Issac Nieto Mendoza, 2023)										
4	COLOMBIA	Mixta	(Flórez-Pabón e. a., 2022)										
5	COLOMBIA	Cualitativa	(Ríos, 2022)										
6	E.E.U.U.	Cualitativa	(Davis, 2021)										
7	COLOMBIA	Cualitativa	(Dussán, 2021)										
9	COLOMBIA	Cualitativa	(Figueroa, 2021)										
11	COLOMBIA	Mixta	(Lizeth Ximena Castro Patarroyo e. a., 2021)										
12	COLOMBIA	Cualitativa	(Camelo, 2020)										
18	VENEZUELA	Cualitativa	(Morales R. , 2020)										
	COLOMBIA	Cualitativa	(Paredes Oviedo e. a., 2019)										
20	BRASIL	Cualitativa	(Silva, 2019)										
21	ARGENTINA	Cualitativa	(Bethencourt, 2019)										
23	COLOMBIA	Mixta	(Farieta-Barrera, 2018)										
26	COLOMBIA	Cualitativa	(María Teresa Suarez-Vaca, 2017)										
27	COLOMBIA	Cualitativa	(Rodríguez Sánchez, 2017)										
29	COLOMBIA	Mixta	(Alejandro Farieta, 2015)										
30	COLOMBIA	Cualitativa	(Cifuentes Medina, 2015)										

Fuente: Creación propia.

interpretaciones de los datos, pero hay escaso tratamiento teórico, y nula conceptualización. Los investigadores no corren riesgos a nivel interpretativo por fuera de los datos, se presenta poco cuestionamiento a los fundamentos de los problemas, a los presupuestos implicados por los teóricos citados o presupuestos de las políticas oficiales.

Sin embargo, algunos trabajos buscan tener una visión más profunda y bien sustentada desde el punto de vista teórico. Entre estos encontramos una tendencia a la filosofía francesa desde el posestructuralismo a la filosofía postmoderna de autores como Michel Foucault (Camelo, 2020), Gadamer (Lizeth Ximena Castro Patarroyo e. a., 2021). También hay alguna presencia de Nietzsche (Niño, 2020) y de multiculturalismo (Morales J. R., 2021).

Desde el punto de vista de la pedagogía, la investigación sociocrítica es de las visiones más recurrentes (Silva, 2019), (Mora Pedreros, 2020), (Niño, 2020), (Ríos, 2022) pero con una fundamentación mínima, apenas para enunciar el marco teórico empleado. Otro aspecto al que se ha recurrido es a la llamada metodología de Filosofía Para Niños (que no es una teoría pedagógica propiamente dicha ni una

filosofía) (Sánchez, 2013), (Eyzaguirre, 2018), (Puig, 2018), (Bejarano, J. y Mafla, L., 2019), (Hafizhah Zulkifli, 2020), (José Del Carmen Jaimes Morales, 2021), (Berrio, 2023), (Borisová, 2023), (Ramazan Akan, 2023).

De manera específica, se encuentra la idea de que la construcción de los planes de estudio de filosofía en la secundaria tiene una estructura histórico-línea y son euros centristas. (Rodríguez Sánchez, 2017) (Paredes Oviedo e. a., 2019) (Lizeth Ximena Castro Patarroyo e. a., 2021). Los planes de estudio de las instituciones muestran una tendencia marcada a pensar la filosofía como historia de la filosofía. “La historia de la filosofía se confunde con la posibilidad de aprender a pensar” (Berrio, 2023, pág. 9).

Se evidenció una recurrencia en la afirmación de que la filosofía permite desarrollar el pensamiento crítico (Ortiz, 2018), (Eyzaguirre, 2018), (Bejarano, J. y Mafla, L., 2019), (Hafizhah Zulkifli, 2020), (Cecilia Majorel, 2020), (José Del Carmen Jaimes Morales, 2021), (Parada, 2021), más particularmente, la enseñanza de la filosofía basada en preguntas, más que una filosofía como historia de la filosofía (Figuroa, 2020), (Niño, 2020), (Berrio, 2023).

Se encontró, aunque con mucha menos presencia, una visión en la que la filosofía debe ser vista desde el punto de vista de la vida cotidiana (Albert, 2020), la idea de que la filosofía tiene resultados positivos más allá de la filosofía misma (Škerbić, 2021).

3.2. Vacíos teóricos

En general, hay poca presencia de perspectiva filosófica, pero nos gustaría destacar la nula presencia de la filosofía analítica y de cualquier interpretación relacionada con esta corriente filosófica. Las investigaciones se encuentran en las antípodas del pensamiento científico en sentido galileano y de cualquier perspectiva vinculada al positivismo lógico. De la misma manera, se muestra una ausencia de la epistemología del siglo XX. Aunque los conceptos emanados de estos pensadores circulan en las investigaciones (como es el caso del uso de concepto de “paradigma”), no existe presencia de la epistemología que marcó la filosofía de la ciencia en este periodo, como lo son Thomas Kuhn, Karl Popper o Paul Feyerabend, por citar los más importantes.

No hay presencia de filosofía continental no francesa, ni mucho menos filosofía analítica. De la misma manera, no se

encuentran vestigios de escuelas de pensamiento de la modernidad ni la filosofía antigua, salvo para apoyar citas o ideas periféricas cuando se habla de la importancia de la filosofía, pero en pocos casos como visión del investigador.

Sorprende además la inexistencia de un enfoque de pensamiento complejo en las investigaciones consultadas. La razón del asombro tiene que ver con el objeto de estudio. Al ser la educación el campo de estudio se pensaría que la perspectiva del pensamiento complejo sería una visión con una amplia circulación. Sin embargo, se encontró un vacío en este sentido.

3.3. Tendencias metodológicas

Desde el punto de vista metodológico, existe una fuerte presencia de trabajos de enfoque cualitativo y algunos con enfoques mixtos (Flórez-Pabón e. a., 2022), (Lizeth Ximena Castro Patarroyo e. a., 2021), (Cecilia Majorel, 2020), (Farieta-Barrera, 2018), (Lara, 2016). Se presentan, en menor medida, investigaciones de corte cuantitativo (Hafizhah Zulkifli, 2020). Los tipos de investigación están encuadrados en la Investigación Acción Participante e Investigación Acción Educativa en revisiones documentales, análisis de contenido, revisiones teóricas y estudios

de casos. Existe también una gran presencia de investigación documental sin paradigma declarado y alguna incursión en la teoría fundamentada (Flórez-Pabón e. a., 2022).

3.4. Vacíos metodológicos

Desde el punto de vista metodológico, se evidencia claramente una ausencia de investigaciones de enfoque cuantitativa. La presencia de este enfoque se encontró de manera indirecta en diseños de metodologías mixtas y en una sola investigación cuantitativa. Esto, si bien puede deberse a la naturaleza del objeto de estudio, a su complejidad, a su naturaleza humana y a su objetivo de resolver problemas desde los contextos específicos, puede también deberse a sesgos que condenan la investigación cuantitativa.

4. Discusión: Algunas ideas resultantes del estado del arte

La investigación educativa se mueve en el ámbito de la construcción de propuestas concretas que respondan a las necesidades de las comunidades para las que son pensadas. Esto puede conducir a los investigadores a plantear investigaciones de alcance exclusivamente

local, sin resultados a nivel de datos que puedan ser útiles para investigadores que se muevan en otras latitudes. Además, esto conlleva a que los planteamientos teóricos sean solo un apunte para sustentar las investigaciones, postular una visión, un paradigma, un objetivo y una metodología. Al parecer se busca tener ese sustento, pero no se hace uso de la teoría para reflexionar sobre los hechos, no hay interpretación y, mucho menos, creación de conceptos o categorías emergentes.

La diferencia de manual que se maneja sobre la investigación cualitativa y cuantitativa es que la primera busca establecer un conocimiento universal y la otra busca describir. Siendo estas definiciones unas burdas simplificaciones, nos dan el panorama en que se mueven, y nos parece que los trabajos de enfoque cualitativo, que son los que predominan, hacen una descripción muy somera o literal de los contextos: no se apela a la imaginación para leer los resultados ni los contextos.

Esto tiene como consecuencia que las investigaciones pierden interés para los demás investigadores, y solo sean tenidas en cuenta como antecedentes, pero no como fuentes de conocimiento o de inspiración.

Creemos que la investigación cuantitativa también es importante y debe tenerse en cuenta.

Se piensa, también, que la investigación cualitativa es la más apropiada para el estudio de la educación, y que la escogencia del enfoque dependerá de los objetivos de los investigadores. Sin embargo, las investigaciones cualitativas deben procurar generar nuevas formas de mirar los fenómenos para que tengan un valor más allá de los contextos en los que son aplicados. Deben apuntar a la interpretación de los hechos y a la creación de conceptos.

Finalmente, queremos destacar dos ideas de mucha importancia que arrojó la revisión. En primer lugar, se encontró que existe un acuerdo generalizado, según el cual el principal problema de los planes de estudio de la filosofía en la secundaria es su construcción histórico-lineal y su eurocentrismo. En segundo lugar, se encontró que los trabajos que más enfatizan la relación de la filosofía con el desarrollo del pensamiento crítico (y específicamente la filosofía a partir de preguntas) son las inspiradas en la metodología de Filosofía Para Niños y Niñas (ver figura 3).

Figura 3

Síntesis de los hallazgos

Punto de vista teórico						Punto de vista metodológico	
Filosofía		Pedagogía		Pensamiento Crítico		Tendencias	Vacíos
Tendencias	Vacíos	Tendencias	vacíos	Tendencias	vacíos		
<i>Filosofía posmoderna francesa</i>	<i>Ausencia de filosofía analítica</i>	<i>Pedagogía sociocrítica</i>	<i>Pedagogía por problemas</i>	<i>Filosofía enseñada a partir de preguntas como motor del pensamiento crítico</i>	<i>Conexión del pensamiento crítico y el pensamiento complejo</i>	<i>Estudio de casos</i>	<i>Ausencia de enfoques cuantitativos</i>
<i>Posestructuralismo Hermenéutica</i>	<i>Filosofía continental no francesa</i>	<i>Acuerdo sobre la necesidad de pasar de la enseñanza histórico-lineal a la enseñanza por problemas.</i>	<i>Pensamiento complejo</i>			<i>Enfoque cualitativo</i>	
						<i>Investigación acción</i>	

Fuente. Creación propia

5. Conclusiones

La investigación en educación en el ámbito disciplinar de la filosofía se encuentra en el campo de la pedagogía. Sin embargo, toda

investigación pedagógica, que se centra en un saber disciplinar, debe tener este en cuenta a la hora de desarrollar su trabajo.

En este caso en particular, la investigación sobre la enseñanza de la filosofía descuida la naturaleza de la disciplina. La filosofía es pensamiento crítico, es análisis, es interpretación y es creación de conceptos. Por lo tanto, debe aspirarse a que las investigaciones estén más cercanas al pensamiento filosófico, para que no se desnaturalicen.

Las investigaciones se quedan en la construcción de metodologías coherentes,

pero se renuncia a la búsqueda de nuevo conocimiento, se abandona la imaginación, la interpretación y el riesgo por la interpretación y la conceptualización.

Finalmente, se encontró que existe un acuerdo generalizado, según el cual el principal problema de los planes de estudio de filosofía en la secundaria es su construcción histórico-lineal y el eurocentrismo.

Referencias

- Albert, S. P. (2020). Académica y Mundana. La filosofía a Modo de Semilla de la Creatividad. En-claves del pensamiento, 1-28.
- Alejandro Farieta, M. d. (2015). Análisis comparativo de los planes de estudio de filosofía en Colombia. Parte 1: generalidades y flexibilidad. *Folios*, 87-104.
- Bejarano, J. y Mafla, L. . (2019). *Revista UNIMAR*, 107-131.
- Berrio, P. (2023). Reflexiones pedagógicas sobre la enseñanza de la filosofía en Colombia. *Sophia*, Volumen 19.
- Bethencourt, V. (2019). Un análisis curricular de la formación docente de los profesores de filosofía: los casos de la UBA, la UNLP, la UNC y la UNT. XII Jornadas de Investigación del Departamento de Filosofía (págs. 1-15). Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata.
- Borisová, S. (2023). The Impact of Philosophical Literary in the Development of Creativity in Relation to Nature Protection and Sustainable Development. *Journal of Education Culture and Society*, 365-378.
- Camelo, D. F. (2020). Hacia una crítica de las prácticas de enseñanza de la filosofía en Colombia. *Revista Filosofía UIS*, Vol. 19, Nº 263-283.
- Cecilia Majorel, C. P. (2020). Enseñar a argumentar en la escuela secundaria: el caso de la Filosofía. *Revista Iberoamericana de Argumentación*, 169-188.
- Cifuentes Medina, J. E. (2015). Recursos didácticos para la enseñanza de la historia de la filosofía . *Revista de Filosofía UIS*, 241-279.
- Davis, E. (2021). A Tale of Two Injustices: Epistemic Injustice in Philosophy. *Applied epistemology*, 215-250.

- Dussán, M. P. (2021). Interdisciplinariedad en el plan de estudios de la Licenciatura en Filosofía de la Universidad Pedagógica Nacional. *Fansiscanum*, vol.63 no.175.
- Eyzaguirre, S. (2018). El rol de la filosofía en el desarrollo del pensamiento crítico. *Puntos de Referencia*, N° 485.
- Farieta-Barrera, R. A. (2018). Análisis comparativo de los planes de estudio de los programas de pregrado en filosofía en Colombia, segunda parte: contenidos. *FOLios*, 167-191.
- Figuroa, A. G. (2020). La enseñanza de la filosofía y el pensamiento crítico en la educación media en San Juan de Pasto, Colombia. *Conrado*, vol.16 no.77.
- Figuroa, A. G. (2021). Enseñanza de la filosofía en Colombia: examen crítico de los actuales planes y programas de estudio. *Conrado*, vol.17 no.82.
- Flórez-Pabón, e. a. (2022). Enseñanza de la filosofía en Norte de Santander, Colombia: caso provincia de Pamplona. *Cuadernos de filosofía Latinoamericana*, Vol. 43 Núm. 126.
- Hafizhah Zulkifli, e. a. (2020). Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 29-45.
- Issac Nieto Mendoza, e. a. (2023). Cuando el estudiantado habla: percepciones y miradas. *Revista Educación*, 47(2).
- José Del Carmen Jaime Morales, e. a. (2021). La metodología de la Filosofía para niños y niñas (FpNN) y el. *Revista de Filosofía*, 461 - 471.
- Juan José Medina Rodríguez, e. a. (2018). La Fenomenología del Pensamiento Creativo en Matthew Lipman. *Docencia y Creatividad*, 105 - 117.
- Lara, J. &. (2016). Fomento del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de grado décimo desde situaciones cotidianas en la asignatura de filosofía. *Educación y Humanismo*, 334-357.
- Lizeth Ximena Castro Patarroyo, e. a. (2021). Conocimiento didáctico del contenido y enseñanza de la filosofía. *Praxis & Saber*, vol.11 no.27.
- María Teresa Suarez-Vaca, B. A.-V.-B. (2017). Apropiaciones y experiencias pedagógicas de filosofía e infancia en Colombia. *Praxis & Saber*, vol.8 no.16.
- Mora Pedreros, e. a. (2020). Pensamiento crítico: el reto de la formación filosófica en la actualidad. Un aporte desde el observatorio filosófico virtual. *Sincronía*, 77.
- Morales, J. R. (2021). De la Monoculturalidad hacia la justicia curricular: consideraciones sobre la filosofía y su enseñanza desde la Filosofía Intercultural. En U. d. Caldas, *II Congreso de currículum e Identidades Culturales* (págs. 119-131). Manizales: Universidad de Caldas.
- Morales, R. (2020). Filosofía intercultural: Dificultades y Desafíos en la Enseñanza de la Filosofía. *Utopía y praxis Latinoamericana*, 50-62.

- Niño, Y. (2020). Aportes de la filosofía al pensamiento. ¿La educación como liberación? Hallazgos, 185-208.
- Ortiz, H. J. (2018). Desarrollo del Pensamiento Crítico a partir de una estrategia pedagógica fundamentada en los Estándares Intelectuales aplicadas en filosofía para los estudiantes de 11 A del Instituto Técnico Padre Manuel Briceño Jáuregui Fe y Alegría. Revista Interamericana , 31-54.
- Parada, J. (2021). Enseñanza de la filosofía en la educación media colombiana. Revista Educa, 38-56.
- Paredes Oviedo, e. a. (2019). Una propuesta de orientaciones pedagógicas desde la filosofía de Nuestramérica para la enseñanza de la filosofía en Colombia. Cuestiones de Filosofía, Vol 5, Issue 24, p1.
- Puig, I. d. (2018). Filosofía para Niños. Voces de la Educación, 77 - 884.
- Ramazan Akan, e. a. (2023). The interrelation between Philosophy for Children (P4C) and creative thinking. Balkan Journal of Philosophy, 35 - 40.
- Ríos, L. P. (2022). Cuatro injusticias epistémicas en los currículos universitarios de filosofía en Colombia: anglo-eurocentrismo, racismo, sexismo y humanismo. Cuadernos de Filosofía Latinoamericana, ol. 43 Núm. 126 .
- Rodríguez Sánchez, D. F. (2017). Análisis del plan de área de filosofía en la Institución Educativa San Vicente para su actualización. Revista PACA, 171-184.
- Sánchez, J. P. (2013). INTEGRACIÓN CURRICULAR: Interacciones Ético-Políticas en Perspectiva de. Congreso de Investigación y Psicología IP 2013 (págs. 961-974). Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Silva, M. B. (2019). Fundamentos teórico-metodológicos da . Educar em Revista, V 35, p 76.
- Škerbić, M. M. (2021). Why Study Philosophy? On the Benefits of Studying Philosophy External to Philosophy. Filozofska istraživanja, 715 - 731.

Evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes

Evaluate the oral and written argumentation of an educational research project for teacher training

Araceli López Chino

Christian Servando Cruz López

Mario Alejandro Pacheco Delgado

Escuela Normal de los Reyes Acaquilpan

Resumen

El objetivo de la investigación es evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes, considerando tres dimensiones, la epistemológica, la metacognitiva y la social, desde una perspectiva pedagógica para examinar la forma en que el razonamiento se desarrolla en un contexto específico de análisis al construir, los estudiantes de 3° grado de licenciatura primaria, un proyecto de investigación educativa, tomando un problema de la práctica profesional. El problema de investigación es ¿Cuáles son las razones que dificultan evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes? El objeto de estudio es evaluar la argumentación oral y escrita. Tiene un enfoque cualitativo y un alcance explicativo-interpretativo. Las técnicas para recuperación de datos fueron el cuestionario en Google Form, la rúbrica y escalas estimativas. Se considera la evaluación cualitativa-formativa y la cuantitativa-sumativa-acreditación. Se retoma a la hermenéutica como metodología de investigación para interpretar y revelar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible, evitando malentendidos. Algunos resultados revelan debilidades en lectura y escritura de los estudiantes, pues deben dominar contenido para sustentar y argumentar su proyecto de investigación, además, identificar su capacidad personal y de autoaprendizaje.

Palabras clave: acreditación, evaluación de la argumentación, evaluación formativa, proyecto de investigación, procesos de metacognición.

Abstract

The objective of the research is to evaluate the oral and written argumentation of an educational research project for teacher training, considering three dimensions, epistemological, metacognitive and social, from a pedagogical perspective to examine the way in which reasoning is developed in a specific context of analysis when building, students of 3rd grade of primary degree, an educational research project, taking a problem from the practice of professional. The research problem is: What are the reasons that make it difficult to evaluate the oral and written argumentation of an educational research project for teacher training? The object of study is oral and written argumentation. It has a qualitative approach and an explanatory-interpretative scope. The techniques for data retrieval were the questionnaire in Google form, the rubric and estimative scales. We consider qualitative-formative evaluation and quantitative-summative-accreditation. We return to hermeneutics as a research methodology to interpret and reveal the meaning of messages, making their understanding possible, avoiding misunderstandings. Some results reveal weaknesses in reading and writing of the students, since they must master content to support and argue their research project, in addition, identify their personal and self-learning capacity.

Keywords: accreditation, argumentation evaluation, formative evaluation, research project, metacognition processes.

Planteamiento del problema.

Esta investigación pretende evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes, al construir los estudiantes un proyecto de investigación educativa que no solo retome un problema del ámbito escolar de la educación básica, sino que sea desarrollado con exigencia académica, respetando los apartados que contiene un trabajo académico

serio y comprometido con su comunidad, que pueda ofrecer a los protagonistas que lo viven, una forma de conocer, interpretar, comprender o canalizar el problema de que se trate. La intención radica en que los estudiantes, discursen no solo en el escrito, sino en un escenario estudiantil con otros colegas, usando su pensamiento crítico y la argumentación oral, al presentar de

forma teórica y práctica, los resultados de su trabajo.

Para el Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22 que corresponde a la formación de licenciados en educación primaria, la evaluación del plan y programas de estudio 2022, señala que es un proceso de acopio de evidencias integradoras que visualiza sobre los dominios de los alumnos normalistas en relación a su saber ser, capacidades, desempeños y producción de saber, que gradualmente van logrando a nivel personal y colectivo conforme avanzan durante los ocho semestres de duración de la carrera.

Por tanto, la evaluación en este sentido es de tendencia formativa y sumativa; la primera, da seguimiento a procesos de aprendizaje progresivos, dando cuenta de sus dominios de saber y, la sumativa, da cuenta de la acreditación/certificación de aprendizajes de lo que cada estudiante tiene que demostrar, sea como producto o desempeño en cada uno de los cursos que cubren como docentes en formación. De tal manera que, para evaluar la formación integral

de nuestros alumnos podemos utilizar, las entrevistas, los debates, la observación del desempeño a partir de escalas estimativas y rúbricas, proyectos de investigación educativos, exámenes, portafolios de evidencia, narrativas pedagógicas, ensayos, entre otros, que den cuenta de los procesos de aprendizaje de nuestros futuros docentes.

Sin embargo, evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes, dentro del curso Herramientas Básicas para la Investigación Educativa, considera que los estudiantes serán capaces de leer de forma comprensiva, escribir de forma más científica, redactar relatos pedagógicos, ensayos y artículos; negociar y construir colectivamente significados, elaborar diagnósticos, contrastar y confrontar opiniones, defender y aportar ideas, convencer con su discurso, extraer conclusiones, incentivar el debate, favorecer el diálogo abierto y comprensivo, fomentar la reflexión en y para la docencia y fortalecer el razonamiento crítico.

Todas ellas, habilidades que no sólo deben poseer como futuros maestros, sino que, además, deben saber cómo desarrollar en sus futuros alumnos. Por tanto, evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes, es una prioridad en el curso citado, pues no solo construirán un proyecto de investigación educativa, sino que éste girará en torno a un problema que viven los niños del grupo donde el docente en formación realiza sus prácticas profesionales, también deberá documentarlo y encontrar alternativas para su comprensión e interpretación. Así mismo, deberá contemplar las tres dimensiones que acompañan a la argumentación; la epistemológica, metacognitiva y social, mismas que están presentes en cada semestre de la carrera y se posicionan como una de las principales estrategias que han de acontecer en el aula (Gavaldá et al., 2008) y, en consecuencia, deberían ser los objetivos a perseguir en la formación del profesorado.

En un estudio, llevado a cabo por Gavaldá et al. (2008) ha

demostrado que en general la capacidad argumentativa de los estudiantes de nivel superior, resulta incompleta y poco sólida, tanto por sus contenidos discursivos como por su estructura argumentativa. Esto es debido, en buena medida, a que el profesorado de las distintas etapas educativas, apenas introduce en sus clases la enseñanza metódica de la argumentación. Tal y como afirman Camps y Dolz (1995), “no sólo no se enseña a los estudiantes a expresar sus opiniones oralmente o por escrito, a discutir y debatir temas controvertidos, sino que muy pocos manuales de lectura presentan textos argumentativos” (p. 5).

Señala Araminta (2017), que las dificultades que exhiben los estudiantes de nivel universitario y normalista (caso particular de la ENRA) en esta área del pensamiento, se hacen patentes en las evaluaciones, cuando se solicita la redacción de un trabajo escrito y éste presenta muchas debilidades; hace falta un análisis profundo del contenido del documento, enunciar su postura sobre el tema leído, usar su pensamiento crítico y fundamentar

sus comentarios; además presentan, faltas de ortografía, falta de coherencia y consistencia en la redacción, mal citado de los referentes teóricos, no respetan sangría, títulos, subtítulos, párrafos muy grandes y es posible considerar que hoy, tomando en cuenta las redes sociales que están tan familiarizadas con los estudiantes de todos los niveles educativos, esto crea una transformación de las comunicaciones, el uso de la cultura letrada que los jóvenes realizan en la actualidad se diferencia notablemente de las anteriores generaciones y parece estar relacionada con los cambios en el aprendizaje y el entrenamiento de la lectoescritura. Ante este panorama, el problema de investigación queda de la siguiente manera:

¿Cuáles son las razones que dificultan evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes?

El objeto de estudio de este trabajo es evaluar la argumentación oral y escrita.

Objetivo general

- Evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes considerando sus dimensiones epistemológica, metacognitiva y social, desde una perspectiva pedagógica para examinar y valorar la forma en que el razonamiento se desarrolla en un contexto específico de análisis al construir un proyecto de investigación educativa, tomando en cuenta un problema real derivado de su práctica profesional.

Objetivos específicos

- Recuperar a través de escalas estimativas, rúbricas y cuestionarios en Google form, observaciones y registros, para evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes a través de la construcción de un proyecto de investigación derivado de su práctica profesional.
- Potenciar la argumentación oral y escrita en sus dimensiones epistemológica, metacognitiva y social usando la hermenéutica, como

una forma cotidiana de trabajar en el aula a partir de la búsqueda de información, del debate, el discurso, el diálogo y el análisis de problemáticas vigentes que viven los niños de primaria, plasmados en su proyecto de investigación educativa.

Preguntas de investigación:

- 1.- ¿Cómo fortalece a la formación docente, evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa?
- 2.- ¿Cuáles son las dimensiones de la argumentación: epistemológica, metacognitiva y social que promueven favorablemente la formación docente?
- 3.- ¿Qué funcionalidad tiene para los estudiantes construir su proyecto de investigación bajo el enfoque de la argumentación oral y escrita?
- 4.- ¿Cómo evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa como parte de la formación docente desde el plan y programas de estudio 2022?

Supuesto de investigación cualitativa

A menor nivel de argumentación oral y escrita, en la construcción de un

proyecto de investigación; mayores desafíos en la formación docente, ante el proceso de comunicación oral, escrita y social, para buscar alternativas adecuadas al problema de investigación enunciado.

Marco teórico

La dimensión social de la argumentación, implica aprender a utilizar adecuadamente el lenguaje, no sólo para lograr una comunicación eficaz, sino para tomar partido en las decisiones que pueden afectar a las personas en su contexto social, como señala Obando (2013), tener la capacidad para trabajar en equipo, escuchar y ser escuchado, valorar la opinión ajena para llegar a acuerdos. Se piensa en el lenguaje en acción y se reconoce a la argumentación como un fenómeno del uso del lenguaje cotidiano, pues no es lógico razonar con argumentos alejados de la vida diaria y soslayar el contexto que tiene cada acto comunicativo.

La adquisición de estos conocimientos y estrategias, conocidos como alfabetización académica o superior expresada por (Carlino, 2003), no se realizan de manera espontánea y en solitario; sin

embargo, parece prevalecer la idea de que los estudiantes lleguen a la escuela normal con las habilidades necesarias para producir escritos académicos, por lo que su enseñanza no siempre forma parte de los programas de estudio.

Con respecto a la construcción del proyecto de investigación educativa, señala el Anexo 5 del Acuerdo 16/08/22, refiriéndose al Perfil profesional de la Licenciatura en Educación Primaria en relación a los saberes, dominios y desempeños que demanda la evaluación formativa y sumativa, que es una competencia profesional que los estudiantes apliquen la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que les permita reconocer la realidad sociocultural de los niños y las

niñas de primaria, para así, hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas, sobre todo, señalando si utilizan los recursos metodológicos y las técnicas de la investigación, para obtener información de su grupo, su familia y la comunidad y si los utilizan como insumo en su intervención docente situada.

A partir de lo anterior, presentamos un esquema que propone facetas activas donde claramente se toca la argumentación oral y escrita como parte de la formación docente, respetando los saberes, dominios y desempeños propuestos en el Plan y programa 2022 (Ver cuadro no. 1).

Cuadro No.1

Esquema de evaluación de la argumentación oral y escrita como parte de la formación docente

Evaluación formativa y sumativa Acreditación y/o Certificación. Etapas del proyecto de investigación educativo.	Perspectiva pedagógica aplicada. Modelo de relación entre aspectos: epistemológico, conceptual y didáctico. Ruiz, Tamayo y Márquez (2014)	Saberes, dominios y desempeños propuestos en el Plan y programa 2022 Práctica argumentativa Desarrollo de competencias epistemológicas, metacognitivas y sociales	Evaluación formativa del curso herramientas básicas de la investigación educativa
1.- Objeto de estudio 2.- Antecedentes del problema. 3.- Supuestos teóricos. 5.- Contextualización 6.- Precisar tipo de recursos. 7.- Plantear el problema. 8.- Formulación de hipótesis.	Aspecto epistemológico: Exige, entre otras cosas, situarse en una perspectiva epistemológica que dé valor a la crítica y a la argumentación, como acciones indispensables para la construcción tanto del conocimiento científico como de la ciencia escolar.	Competencia epistemológica: 1.- Plantear un problema de investigación. 2.- Desarrollar un marco contextual 3.- Saber revisar el estado del arte 4.- Saber crear y validar modelos 5.- Saber crear y validar instrumentos de recolección de datos 6.- Saber presentar una ponencia en un congreso científico 7.-Saber manejar técnicas de datos cualitativos-cuantitativos. 8.-Saber estructurar con técnicas de escritura científica. 9.-Tener dominio de idiomas, conocimiento sobre arte y cultura universales.	Escalas estimativas y rúbricas que acompañen progresivamente el avance paso a paso, en la construcción del proyecto de investigación con una metodología inductiva hermenéutica que evidencie el dominio y desempeño y su correspondiente retroalimentación.
JUSTIFICACION. 1.- Propósito. 2.- Conveniencia del estudio 3.- Aportes sociales y educativos. 4.- Implicación en la práctica profesional. 5.- Aporte teórico al ámbito educativo. 6.- Utilidad metodológica para el	En relación con lo conceptual: Desarrollar procesos argumentativos en el aula requiere aceptar la argumentación como: a) proceso dialógico, donde toma relevancia el debate, la crítica, la toma de decisiones, la escucha y el respeto por el saber, propio y del otro; b) proceso que promueve en los estudiantes la capacidad para justificar, de manera comprensible, la relación entre datos y afirmaciones y c) proceso que promueve la capacidad para proponer criterios que ayuden a evaluar las	Competencia metacognitiva: Si bien es cierto, la lectura en los estudiantes normalistas no solo permite mayor comprensión y la práctica del razonamiento en todo aquello que ejecute (escribir o leer), también le permite, reconocer como aprende, que se le facilita más, en qué contexto y en qué condiciones para apropiarse mejor de los contenidos, hechos, saberes y datos en general, situación personal que le lleva a reconocer sus propios procesos	Desarrollar en el aula, diálogos, debates y narrativas sobre los problemas que se observan en la educación primaria. Indagar en artículos y revistas indexadas información reciente

<p>+</p> <p>PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Deben ser precisas y reflejar la mayor claridad posible.</p> <p>OBJETIVOS Reflejan los propósitos reales de la investigación.</p> <p>METODOLOGÍA Enunciar la metodología a desarrollar y los instrumentos de apoyo a la investigación.</p>	<p>Didáctico: Es esta conceptualización la que invita a que en el aula se trabaje, desde la conformación de grupos de discusión, el diálogo, el debate y toma de acuerdos, que sirvan de pretexto para exteriorizar el razonamiento argumentativo (Osborne, 2012).</p>	<p>Competencia social: El rol social en que se desarrolla la práctica argumentativa, será determinada por la profesión elegida, por las palabras técnicas que condicionan su hacer docente, en el caso de los profesionales de la educación, donde el estudiante normalista, se adhiere al terreno de los niños y de la educación primaria, pero también, a través de la formación didáctica recibida, se hace de un lenguaje epistémico-didáctico-metodológico que le promueve y favorece argumentos para defender su ser docente y su práctica educativa; tiene que ver pues, con lo social y en el territorio de desempeño del profesionista.</p>	<p>Aplicar instrumentos de recopilación de información, durante sus estancias en las escuelas primarias a los actores cercanos a los problemas educativos para conocer alternativas o tratamiento que les dan.</p>
--	---	---	--

Fuente: Elaboración propia.

El cuadro no. 1, presenta de forma específica en el primer recuadro, las

etapas del proyecto de investigación educativa y su evaluación formativa y

sumativa, de acreditación y/o certificación. Todo ello, marcado en el plan de curso Herramientas básicas para la investigación educativa, plan 2022.

En el segundo recuadro, recuperamos la perspectiva pedagógica aplicada a partir del modelo de relación entre aspectos: epistemológico, conceptual y didáctico de Ruiz et al. (2014), al proponer un modelo apoyado en las relaciones entre los aspectos: epistemológico, conceptual y didáctico; donde explicamos en primer plano el aspecto epistemológico-conceptual, éste desarrolla procesos argumentativos que en el aula, requiere entre otras cosas aceptar la argumentación como: a) proceso dialógico, donde toma relevancia el debate, la crítica, la toma de decisiones, la escucha y el respeto por el saber, propio y del otro; b) proceso que promueve en los estudiantes la capacidad para justificar, de manera comprensible, la relación entre datos y afirmaciones y c) proceso que promueve la capacidad para proponer criterios que ayuden a evaluar las explicaciones y puntos de vista de los

sujetos implicados en estos debates (Osborne, 2012). Con esta aportación, brindamos atención al objetivo general de este trabajo.

El tercer recuadro hace hincapié en los saberes, dominios y desempeños propuestos en el Plan y programa 2022, donde la práctica argumentativa favorece el desarrollo de competencias epistemológicas, metacognitivas y sociales, sobre todo, ante la práctica docente, en el acercamiento de los estudiantes normalistas durante sus jornadas de práctica profesional y donde recuperan insumos para construir su proyecto de investigación. Es valioso señalar que dentro de las sesiones cotidianas de trabajo, recuperamos lo destacado en el segundo objetivo específico de la presente investigación que indica: Potenciar la argumentación oral y escrita en sus dimensiones epistemológica, metacognitiva y social usando la hermenéutica, como una forma cotidiana de trabajar en el aula a partir de la búsqueda de información, del debate, el discurso, el diálogo y el análisis de problemáticas vigentes que viven los niños de primaria,

plasmados en su proyecto de investigación educativa.

Por lo tanto, se procura en clase un ambiente cordial y de respeto, pero con exigencia académica, donde los jóvenes expresen de forma oral y escrita a nivel teórico pero también, experiencial lo que van encontrando a través de la investigación, acompañados por registros y observaciones, asesorados por la metodología hermenéutica al momento de interpretar las acciones y actitudes de docentes titulares, padres de familia y niños del grupo de trabajo, puesto que en algunos momentos, la teoría nos marca ciertas pautas a seguir, sobre todo en lo educativo, pero nuestra realidad escolar, se ve permeada por una serie ilimitada de sentidos y significados de los sujetos involucrados, lo que hace evidenciar encuentros y desencuentros sobre el mismo problema que estamos investigando.

El cuarto recuadro, alude a la evaluación formativa y sumativa del curso, ambas con el propósito de reconocer el crecimiento profesional y actitudinal de los alumnos,

considerando para ello escalas estimativas y rúbricas que acompañen progresivamente el avance paso a paso, en la construcción del proyecto de investigación con una metodología inductiva hermenéutica que evidencie el dominio y desempeño, así como su correspondiente retroalimentación. También, desarrollar en el aula, diálogos, debates y narrativas sobre los problemas que se observan en la educación primaria, Indagar en artículos y revistas indexadas información reciente sobre el problema de investigación seleccionado y aplicar instrumentos de recopilación de información, durante sus estancias en las escuelas primarias a los actores cercanos a los problemas educativos para conocer alternativas o tratamiento que les dan.

Con estos elementos y otros señalados en la investigación en extenso, se intenta dar respuesta a nuestro problema de investigación ¿Cuáles son las razones que dificultan evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes? Considerando

que todos los estudiantes logren una formación adecuada a su nivel de estudios; sin embargo, la evaluación de la argumentación oral y escrita como parte de la formación docente, se dificulta cuando el estudiante no muestra un nivel aceptable en la presentación de sus avances académicos, en el diálogo entre pares y plenaria de los conocimientos adquiridos, producto de la investigación realizada, a la problemática elegida para construir su proyecto, cuando no se muestra un nivel de responsabilidad, compromiso, comprensión y conocimiento ante los alcances proyectados de acuerdo al avance de las sesiones, donde se refleja el trabajo oral y escrito con argumentos, y esto aparece descubierto en el seguimiento personalizado de cada alumno (a).

Desde la posición pedagógica, se sabe que hay estudiantes que son más lentos que otros y por ello, se les brinda la oportunidad de trabajar a su ritmo, respetando el proceso de metacognición individual, así que, se implementa sesiones de tutoría en espacios fuera de clase, para que los estudiantes acudan conforme

avanzan, también para que expliquen sus dudas, expliquen lo encontrado, compartan las dificultades a las que se están enfrentando y ello permite registrar y llevar un seguimiento más preciso de los saberes, dominios y desempeños logrados.

Metodología

La investigación tiene un enfoque cualitativo y un alcance interpretativo-explicativo, está fundamentada en la hermenéutica, en donde, de acuerdo con el Diccionario Hispánico Universal (1961) menciona que el término hermenéutica, del griego hermeneutiqué, corresponde en latín a *interpretâri*, o sea el arte de interpretar los textos.

Arráez et al. (2006) por su parte fundamenta que el hermeneuta es, por lo tanto, quien se dedica a interpretar y revelar el sentido de los mensajes haciendo que su comprensión sea posible, evitando todo malentendido, favoreciendo su adecuada función normativa y la hermenéutica una disciplina de la interpretación.

La investigación desarrollada señala como problema de investigación ¿Cuáles son las razones

que dificultan evaluar la argumentación oral y escrita de un proyecto de investigación educativa para la formación de docentes? Razón por la cual se dio a la tarea de aplicar 3 cuestionarios en Google Form y recuperar el punto de vista de los estudiantes, sin perder de vista las dimensiones de la argumentación (epistemológica, metacognitiva y social), por tanto, cada instrumento aplicado tiene que ver directamente con cada dimensión. En el apartado de resultados, se muestra algunas gráficas con los resultados obtenidos, producto de estos instrumentos aplicados.

El universo de trabajo lo constituyen estudiantes de 3° grado de la licenciatura en educación primaria y se aplicaron tres instrumentos (cuestionario en Google Form), el primero de ellos consta de 28 preguntas sobre recuperar información de la competencia argumentativa, como la perciben los estudiantes y su postura personal sobre argumentar en diferentes escenarios, algunas preguntas planteadas fueron: ¿Utilizo argumentos para mostrar mi

capacidad intelectual? ¿Los argumentos son útiles para demostrar lo que creo? ¿Utilizo los argumentos para ganarme el respeto? ¿Puedes ver lo mejor o lo peor de una persona cuando argumenta con otros? entre otras.

El segundo instrumento fue un (cuestionario en Google Form), consta de 35 preguntas y hace referencia a la metacognición y los procesos de autoaprendizaje de los estudiantes, que se les facilita más, de que herramientas cognitivas se apoyan, considerando su contexto y sus propios recursos intelectuales. Algunas preguntas son: ¿Me distraigo con facilidad mientras estoy estudiando o leyendo? ¿Me canso pronto cuando estoy estudiando? ¿Al leer un texto tengo que hacerlo más de dos veces para comprender? ¿Me cuestan trabajo las asignaturas de ciencias y matemáticas? ¿Cuándo el profesor explica, yo realizo apuntes? entre otras.

El (cuestionario en Google Form), número 3, posee 13 reactivos, se refiere fundamentalmente al pensamiento crítico, a la toma de decisión en diferentes circunstancias

sociales, sea como docente en formación o como docente frente a grupo durante sus jornadas de práctica profesional. Algunas preguntas planteadas fueron: ¿Entro en pánico cuando tengo que lidiar con algo muy complejo? ¿Puedo explicar con mis propias palabras lo que acabo de leer? ¿Puedo hacer comparación entre diferentes métodos o tratamientos? ¿Utilizo mi sentido común para juzgar la relevancia de la información? entre otras.

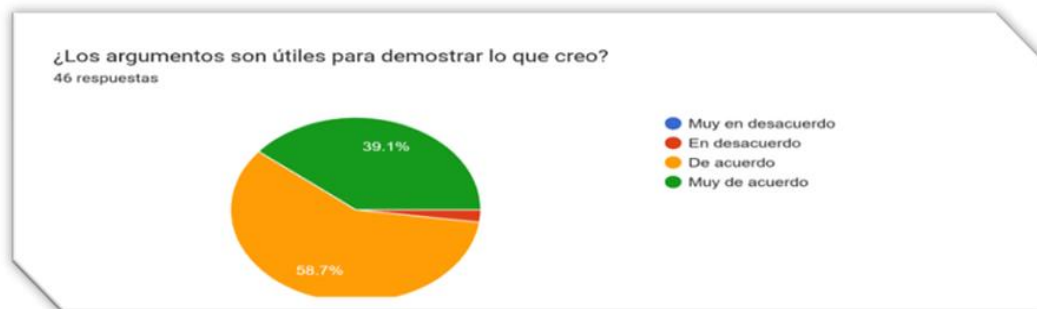
De la misma manera, se llevó todo un seguimiento de los saberes,

dominios y desempeños de los estudiantes, a través de escalas estimativas, rúbricas y cuadro de recomendaciones sobre fortalezas y áreas de oportunidad en la construcción de sus proyectos de investigación.

Resultados primera etapa: Aplicación de instrumentos, Instrumento 1.

Se aplicó un cuestionario en Google Form sobre recuperar información de la competencia argumentativa, como la perciben los estudiantes y su postura personal (ver gráficas 1 y 2).

Gráfica no. 1

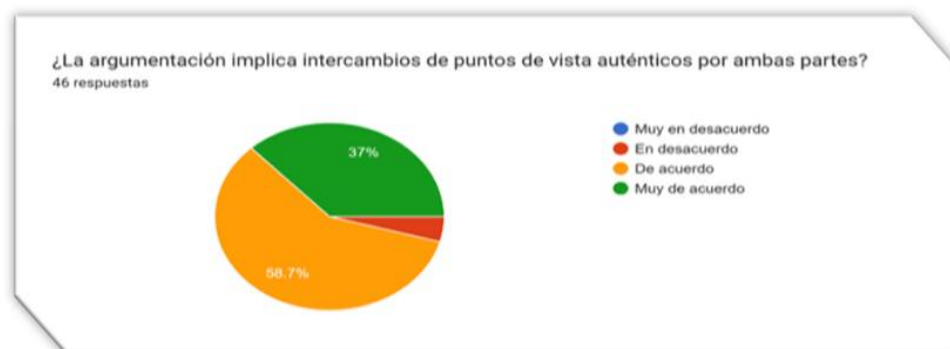


Fuente: Tomado del cuestionario de Google Form.

Los estudiantes señalan que la argumentación implica intercambios de puntos de vista auténticos por ambas partes, no discutir y ofenderse, sino buscar hablando, soluciones a problemáticas dadas, manejan también, que cada persona argumenta de acuerdo a lo que sabe.

Su postura personal, nos remite a reconocer que si pueden ver lo mejor o peor de una persona cuando argumenta con otros, reconocen en las respuestas y tipo de lenguaje, evidencian a quien tiene más elementos intelectuales y un mejor discurso.

Gráfica no 2



Fuente: Tomado del cuestionario de Google Form.

Justamente, con respecto a la argumentación, el presente escrito se ubica en la perspectiva de Perelman (1997) por dos razones: primera, se asume la argumentación como un objeto de estudio y como una pragmática para la vida social cotidiana, dada la naturaleza hermenéutica con que en ésta produce conocimiento. Segunda, por cuanto la noción “argumentación” obliga a poner en escena el fenómeno de la comunicación, tanto para la producción-circulación de mensajes, como para el estudio de productos comunicativos, asumidos como los “datos” susceptibles de interpretación. La importancia de la lectura, la escritura y la práctica

argumentativa son fundamentales para poder mejorar las competencias inherentes a poder sostener un argumento, afrontar una discusión o un diálogo desde diferentes perspectivas y tomando en cuenta las principales dimensiones de la práctica argumentativa (metacognitiva, epistemológica y social).

Instrumento no. 2.

El segundo instrumento, cuestionario de Google Form, aplicado para docentes en formación, constó de 35 preguntas y se refiere a la metacognición y los procesos de autoaprendizaje de los estudiantes (ver gráficas 3 y 4).

Gráfica no. 3

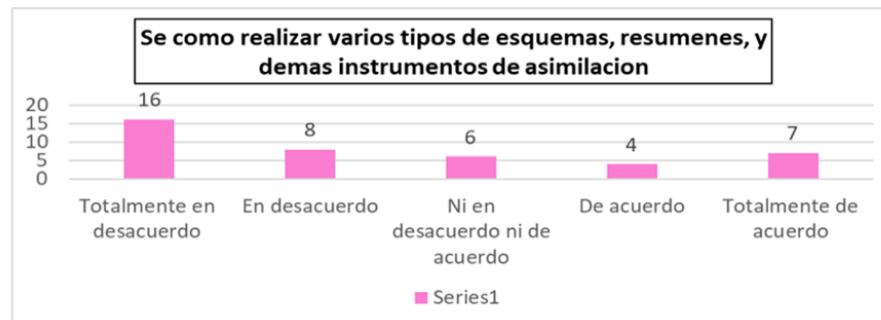


Fuente: Elaboración propia.

Ellos a partir de los cuestionamientos planteados, reconocen que les cuesta trabajo concentrarse al leer, tienen que repetir la lectura dos o más veces por falta de atención-reflexión, también les cuesta trabajo retener información y ubicar a los autores de los textos. Manifiestan que, al leer un texto, deben de leerlo dos o más veces

para lograr comprenderlo. De tal manera que la metacognición se refiere al conocimiento, concientización, control y naturaleza de los procesos de aprendizaje. El aprendizaje metacognitivo puede ser desarrollado mediante experiencias de aprendizaje adecuadas.

Gráfica no 4



Fuente: Elaboración propia.

Desafortunadamente, los estudiantes no suelen realizar tipos de esquemas, resúmenes y demás instrumentos para su autoestudio, solo realizan aquellos solicitados por sus docentes de curso. Es conocido el hecho de que los estudiantes no son advertidos de

la importancia que tiene el reflexionar sobre sus propios saberes y la forma en que se producen, no solo los conocimientos, sino también el aprendizaje. Es decir que, por lo general, suelen ignorarse los factores epistemológicos que intervienen en la

formación y desarrollo de las estructuras cognitivas de los estudiantes, factores primordiales cuando se trata de lograr un cambio en los alumnos, que vaya desde las concepciones espontáneas o alternativas, hacia las concepciones científicas.

Se refiere fundamentalmente al pensamiento crítico, a la toma de decisión en diferentes circunstancias sociales, sea como docente en formación o como docente frente a grupo durante sus jornadas de práctica profesional (ver gráficas 5 y 6).

Instrumento 3

Gráfica no. 5



Fuente: Tomado del cuestionario de Google Form.

Los estudiantes, en la gráfica número 5, señalan en su mayoría que entran en pánico cuando tienen que lidiar con algo complejo, se ponen nerviosos y

no saben qué hacer. Sin embargo, se vieron en esta situación al elegir el problema de investigación con el que trabajarían a lo largo del semestre.

Gráfica no. 6



Fuente: Tomado del cuestionario de Google Form.

Algunos de ellos señalan que pueden explicar con su propio vocabulario lo que leen, aunque confrontando con la realidad, les cuesta parafrasear a los autores y explicarse de forma clara, se ponen nerviosos, tartamudean y en ocasiones se les olvida lo que iban a decir, deben desarrollar más, la libre elección de sus acciones, la autonomía y su pensamiento crítico. Por tanto, creemos que la competencia argumentativa oral y escrita supone un saber hacer y un saber cómo hacer; “implica la capacidad cognitiva de realizar una acción, pero es distinta de la acción misma y saber cómo y el saber qué, las que no garantizan el poder hacer, tampoco el querer hacer, ni el deber hacer” (Ríos 2013).

Resultados segunda etapa. Seguimiento de saberes, dominios y desempeños

Los alumnos abordaron los siguientes problemas de investigación para desarrollar sus proyectos educativos, mismos que se Evaluaron (E); Coevaluaron (CE) y Heteroevaluaron (HE), en el mismo grupo, de compañeros de trabajo, bajo una escala estimativa y rúbrica del contenido, llevaron un seguimiento minucioso de cada etapa construida y dando importancia a la retroalimentación (Ver cuadro No.2 y No.3, respectivamente).

Cuadro No. 2

Problemas de investigación seleccionados para construir un proyecto de investigación por los estudiantes de 5° semestre de la (LEPRI), (Dato cuantitativo-sumativo).

ALUMNOS 5° SEMESTRE (LEPRI)	PROBLEMA EDUCATIVO SELECCIONADO	PROYECTOS EVALUADOS	PROYECTOS COEVALUADOS (CE)	PROYECTOS HETEROEVALUADOS (HE)	PROYECTOS EN COLOQUIO
Mujeres 26 y Hombres 15 Temáticas para construir su proyecto de investigación	La autonomía, el trabajo colaborativo y la convivencia escolar	5	5	5	5
	El cálculo mental y problemas matemáticos en diferentes grados	6	6	6	6
	Incumplimiento en tareas escolares y apoyo de padres	6	6	6	6
	Dislexia y procesos de escritura	2	2	2	2
	Problemas de escritura/ortografía	6	6	6	6
	Transversalidad de la educación artística	3	3	3	3
	Comprensión lectora	7	7	7	7
	Estilos de aprendizaje	6	6	6	6
	Número de proyectos construidos				41

Fuente: elaboración propia.

Cuadro No. 3

Escala de valoración, evaluación, coevaluación y heteroevaluación de los proyectos de investigación (Evaluación formativa)

ESCALA DE VALORACIÓN. EVALUACIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN									
CURSO: HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA					DOCENTE RESPONSABLE: DRA. AMACELI LÓPEZ ORDO.				
NOMBRE DEL ALUMNO: _____					1º DE EDUC. PRIMARIA. CALIFICACIÓN: _____				
ASPECTOS A CONSIDERAR TRABAJO ESCRITO	AUTOEVALUACIÓN			COEVALUACIÓN			HETEROEVALUACIÓN		
	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)	(1)	(2)	(3)
1.- Presenta carátula, señalando datos relevantes solicitados. a) Escrituras, escudo y leyenda b) Título del proyecto, nombre del estudiante y nombre del docente. c) Fecha(s)									
2.- El trabajo muestra un índice con los temas que aborda y está paginado para su fácil lectura. a) Muestra un índice bien estructurado b) Se refleja el trabajo completo y terminado c) El trabajo está paginado y si corresponde al tema señalado en su contenido.									
3.- Tiene una introducción que presenta al trabajo en su totalidad a) Presenta en la introducción, información del proyecto de investigación. b) La introducción es congruente con el tema y contenido de lo que trata c) Enuncia cada apartado del contenido del escrito									
4.- El proyecto de investigación cuida el estilo de formato a través de... a) Se presenta en párrafos mínimo 5 y máximo 12 renglones b) Respeto título principal centrado y subtítulos al margen en mayúsculas, minúsculas y negritas c) Cuida la sangría al margen de párrafos iniciales y sangría de 1.25/1.27 en párrafos posteriores									
5.- De inicio a fin del escrito en ortografía, presenta (palabras incompletas o de más, acentos, comas, mayúsculas y minúsculas donde no van). a) 1 error de ortografía = 3 puntos									
b) 3 errores de ortografía = 2 puntos y c) 5 errores de ortografía = 1. d) más de 5 errores de ortografía = cero puntos									
6.- El escrito se presenta de la siguiente manera a) El escrito es coherente e interesante b) De fácil lectura en su lógica interna c) Hay secuencia entre un párrafo y el siguiente									
7.- Considera a lo largo del escrito... a) Aparece una pequeña introducción en cada apartado que desarrolla b) Respeto el margen solicitado de 2.5 por lado c) Usa el tipo de letra Times New Roman o Arial número 12 con interlineado de 1.5									
8.- Respeto la estructura solicitada para presentar los antecedentes internacionales, nacionales y locales (3 antecedentes) a) Cita correctamente al autor (solo apellido) y el año en que se dio b) Enuncia en el documento de donde obtuvo la información (Tesis, investigación, artículo, libro, congreso, reunión, foro) y como se llama c) Menciona el país (a nivel internacional, nacional o local) donde se realizó el evento y una reseña, producto de esa fuente de investigación									
9.- Los referentes teóricos los presenta de forma adecuada a) Son conceptos teóricos, no opiniones del autor b) Cumplen con apellido del autor y año c) El concepto presentado tiene relación directa con el objeto de estudio									
10.- Señala dentro del escrito claramente cuál es el objeto de estudio de la investigación a) Es claro y preciso b) No repite todo el título c) Se ve claramente en el título y se desprende de él									
11.- Presenta correctamente citas textuales de 40 o menos palabras a) Cita correctamente al autor (n) y el año b) Entrecorriente la cita y pone número de página c) Coloca al autor de la cita en referencias bibliográficas									

Fuente: Elaboración propia.

También mostramos en el cuadro número 4, una rúbrica (evaluación formativa) para evaluar las diferentes etapas de construcción de un

proyecto de investigación educativa con exigencia académica que deben desarrollar y cubrir los estudiantes.

Cuadro No. 4 (Evaluación formativa)

Rúbrica para evaluar un proyecto de investigación educativa con exigencia académica

CRITERIOS	NIVELES DE DESEMPEÑO			
	SATISFACTORIO (3)	SUFICIENTE (2)	DEFICIENTE (1)	TOTAL
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	Expresa con claridad el problema de una situación identificada en su práctica profesional, logra integrar los referentes teóricos y empíricos que contribuyen a explicar el problema, lo dimensiona de forma concreta. Considera el contexto y estado del arte.	Expresa medianamente la situación identificada en su práctica profesional, integra algunos referentes teóricos y empíricos que explican el problema, dimensiona el problema de estudio de forma regular.	Expresa con dificultad el problema motivo de estudio, sus identificamos los referentes integrados a la explicación del problema, sin presentar limitaciones para dimensionar el problema.	
OBJETIVOS	Integra verbos que expresan con claridad que hacer, cómo y para qué en el terreno de la investigación. Se relacionan con las expectativas y alcances enuncian en el planteamiento y justificación. Expresan indagación.	Los objetivos de investigación expresan de manera limitada la claridad de las expectativas de la investigación. La mayoría de los objetivos expresan relativamente intenciones de indagación para el tratamiento de la misma.	Los objetivos presentados son ajenos a los procesos de investigación, enuncian acciones que expresan dificultad para las intenciones de indagación para el tratamiento de la misma.	
JUSTIFICACIÓN	Identifica con claridad la intención de la investigación. Plantea los argumentos que aducen las razones de la investigación, el propósito, la conveniencia, los aportes sociales y educativos, su implicación en la práctica profesional, su aporte teórico al ámbito educativo, su unidad metodológica, pertinencia, vigencia, importancia, necesidad, expresando su conveniencia y validando la elección de su objeto de investigación.	Identifica medianamente la intención de la investigación. Plantea de forma limitada los argumentos que aducen las razones de la investigación. Falta precisión en el propósito, la conveniencia, los aportes sociales y educativos, su implicación en la práctica profesional, su aporte teórico al ámbito educativo, su unidad metodológica, pertinencia, vigencia, importancia y necesidad. Expresa y valida someramente la elección de su objeto de investigación.	Identifica con dificultad la intención de la investigación. Plantea inadecuadamente argumentos que aducen las razones de su investigación, no se aprecia el propósito, la conveniencia, los aportes sociales y educativos, su implicación en la práctica profesional, su aporte teórico al ámbito educativo, su unidad metodológica, pertinencia, vigencia, importancia y necesidad.	

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	Maneja conceptos que definen el objeto de investigación. Sustenta con autores el conocimiento plasmado en su trabajo. Respeto las reglas APA al realizar el citado de sus fuentes. La redacción respeta una lógica y coherencia al argumentar la información.	Maneja algunos conceptos que definen el objeto de investigación. Sustenta medianamente con autores el conocimiento plasmado en su trabajo. Respeto las reglas APA al realizar el citado de algunas fuentes. La redacción un poco respeta la lógica y coherencia al argumentar la información.	Falta manejar conceptos que definen el objeto de investigación. No sustenta con autores el conocimiento plasmado en su trabajo. No respeta las reglas APA al realizar el citado de sus fuentes. La redacción no respeta una lógica y coherencia al argumentar la información.
METODOLOGÍA	La metodología seleccionada está acorde a los planteamientos iniciales de la propuesta, es congruente para el tratamiento del objeto de estudio, los alcances señalados y los objetivos se ajustan a la lógica de investigación. Logra articular los elementos o circunstancias constitutivas del fenómeno o suceso a ser estudiado.	La metodología seleccionada está más o menos acorde a los planteamientos iniciales de la propuesta, es poco congruente para el tratamiento del objeto de estudio, los alcances señalados y los objetivos se ajustan solo un poco a la lógica de investigación. Falta articular los elementos o circunstancias constitutivas del fenómeno o suceso a ser estudiado.	La metodología seleccionada no está acorde a los planteamientos iniciales de la propuesta, es incongruente para el tratamiento del objeto de estudio, los alcances señalados y los objetivos no se ajustan a la lógica de investigación. No logra articular los elementos o circunstancias constitutivas del fenómeno o suceso a ser estudiado.
RESULTADOS	Plantea en los resultados situaciones reales, producto de la experiencia vivida en la investigación. Es crítico y coherente al mostrar las debilidades y fortalezas de su trabajo.	Plantea en los resultados situaciones poco reales, producto de la experiencia vivida en la investigación. Es medianamente crítico y poco coherente al mostrar las debilidades y fortalezas de su trabajo.	No plantea en los resultados situaciones reales, producto de la experiencia vivida en la investigación. No es crítico y coherente al mostrar las debilidades y fortalezas de su trabajo.
CONCLUSIONES	Muestra un análisis concreto y con calidad académica al enunciar los hallazgos obtenidos, producto de la experiencia de investigación.	Muestra un análisis sencillo, sin ser concreto y con poca calidad académica al enunciar los hallazgos obtenidos, producto de la experiencia de investigación.	No muestra un análisis concreto y con calidad académica al enunciar los hallazgos obtenidos, producto de la experiencia de investigación.
REFERENCIAS	Muestra al término de su trabajo de investigación, las referencias bibliográficas a las que acudió y que se localizan en el trabajo, dando sustento teórico a los argumentos que lo contienen.	Muestra al término de su trabajo de investigación, algunas referencias bibliográficas a las que acudió y que se localizan en el trabajo, dando poco sustento teórico a los argumentos que lo contienen.	No muestra al término de su trabajo de investigación, las referencias bibliográficas a las que acudió y que se localizan en el trabajo, no dando sustento teórico a los argumentos que lo contienen.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro no.5

Evaluación cuantitativa-acreditación. Aspectos requeridos para evaluar un proyecto de inv.

CURSO: HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

DOCENTE RESPONSABLE: DRA. ARACELI LÓPEZ CHINO. **EVALUACIÓN FINAL**

CUADRO DE EVALUACIÓN, CONSIDERANDO LOS 16 ASPECTOS REQUERIDOS EN EL PROYECTO/PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

Convivencia escolar: Impacto en el rendimiento académico de los estudiantes de 5^o

PUNTAJE: CADA ASPECTO A EVALUAR TIENE COMO VALOR MÁXIMO DE 1 PUNTO. SE TOMA EN CUENTA EL DOCUMENTO: ESTRUCTURA DEL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

ALUMNO/ASPECTO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
BRITHANI YAMILE GARATACHIA CAMPUZANO	.8	1	1	1	1	1	.7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	.8	1	1	.5	.5	1	1	1	8.0

ELEMENTOS PARA EVALUAR:

- Carátula (Datos completos).
- Introducción/presentación (mostrar el contenido del trabajo).
- Índice. (Mostrar el contenido y paginado).
- Título del trabajo (No mayor a 14 palabras).
- Introducción al trabajo de investigación.
- Contextualización completa.
- Objeto de estudio (Señalar).
- Antecedentes (Internacionales, nacionales y locales).
- Supuestos teóricos (Conceptos sobre el tema con autores).
- Planteamiento del problema (Problema de investigación).
- Justificación (Considerar los cinco elementos necesarios).
- Objetivos. General (1) y específicos (2) (Qué respondan al que, como, por qué, para qué o a través de qué).
- Preguntas de investigación (Máximo 5, mínimo 3).
- Hipótesis (Con datos completos).
- Instrumento aplicado a los sujetos de investigación (Alumnos/padres)
- Análisis e interpretación de resultados
- Aplicación del Círculo hermenéutico de Gadamer
- Ortografía en general.
- Ideas claras al redactar.
- Citado adecuado de autores.
- Sangría de los párrafos.
- Todos los autores citados, presentes en bibliografía.
- Texto justificado.
- Lenguaje en 3^o persona.
- Bibliografía.
- Puntaje total y calificación definitiva

Fuente: Elaboración propia.

Las tres etapas de revisión minuciosa, retroalimentando los trabajos de los estudiantes, arrojaron las siguientes

observaciones sobre fortalezas y áreas de oportunidad (Ver cuadro No. 5) (Evaluación formativa).

Cuadro No. 6

Retroalimentación: Fortalezas y áreas de oportunidad para los proyectos de investigación evaluados (evaluación formativa)

FORTALEZAS	ÁREAS DE OPORTUNIDAD
<ol style="list-style-type: none">1.- Compromiso con las diferentes etapas de la investigación.2.- Eligieron con autonomía el problema a desarrollar.3.- Clasificaron la información, producto de la indagación en las diferentes etapas de elaboración del protocolo.4.- Observaron, analizaron e interpretaron la información para ir construyendo paso a paso su proyecto de investigación.5.- Recopilaron y evaluaron su construcción individual, pensando de manera abierta con humildad, autonomía, perseverancia, empatía y confianza.6.- Comunicaron abiertamente en un Coloquio interno los resultados y/o tratamiento a su problema de investigación.7.- Su proyecto presenta argumentos teóricos.8.- Reflexionaron que la manera más eficiente y directa para resolver un problema educativo es a través de la investigación y la argumentación.	<ol style="list-style-type: none">1.- Cuidar el contenido del escrito en su lógica interna (planteamiento del problema, justificación, metodología, resultados y hallazgos).2.- Recuperar mayor número de fuentes de información para enriquecer el estado del arte.3.- Citar las referencias de acuerdo a APA.4.- A partir de la lectura de diferentes fuentes, fortalecer sus habilidades cognitivas al analizar, interpretar y reflexionar la información, situación anticipada al escrito.5.- Evitar el plagio de información.6.- Redactar sin menospreciar la experiencia.7.- Cuidar la ortografía, sangría en los párrafos, conectores y muletillas.8.- Mantener un criterio abierto a recomendaciones, sin molestarse y con la disposición de aprender a aprender.

Fuente: Elaboración propia.

Discusión de resultados

Los estudiantes de la licenciatura, muestran mucha disposición y disciplina ante el cumplimiento de sus clases y ante el desarrollo de su práctica profesional, cumplen con las tareas solicitadas como sus materiales didácticos, su planeación, retomando metodologías como el aprendizaje basado en problemas ABP y el aprendizaje colaborativo, que son pertinentes y actualizadas para promover el aprendizaje, incorporan recursos y medios didácticos idóneos, seleccionan estrategias que favorecen el desarrollo intelectual, físico, social y emocional de los alumnos y

construyen escenarios y experiencias de aprendizaje para favorecer la educación inclusiva. Sin embargo, presentan debilidades en el área cognitiva, falta sustentar su discurso con datos relevantes, con análisis, observaciones, reflexiones, deducciones e inferencias, producto de la lectura y comparación constante con su contexto; hace falta fortalecer un discurso intelectual fundamentado y una escritura más científica.

De acuerdo a las evidencias presentadas, enunciamos resultados preliminares dentro de la investigación, podemos develar las siguientes conclusiones:

1.- Es una necesidad dentro de la formación de docentes el fomentar el ejercicio argumentativo, debate o pensamiento crítico como parte de los saberes, dominios y desempeños propuestos en el Plan y programa 2022 y que forma parte de la evaluación en los estudiantes de la licenciatura.

2.- Muchos alumnos tienen dificultades de comprensión lectora, lo que de alguna manera condiciona la competencia de producir textos y mucho más de argumentar.

3.- La importancia de la lectura y de la práctica argumentativa es fundamental para poder mejorar las competencias inherentes a poder sostener un argumento, afrontar una discusión o un diálogo desde diferentes perspectivas y tomando en

cuenta las principales dimensiones de la práctica argumentativa (metacognitiva, epistemológica y social).

4.- Deberá promoverse en la formación de docentes la discusión crítica, pues los estudiantes carecen de espacios donde puedan hacer uso de la palabra propia o exponer sus puntos de vista desarrollando la práctica de la argumentación.

5.- Se requiere por parte de los estudiantes del dominio de una escritura científica con características particulares, como la aportación de un conocimiento novedoso o contribución original, la sencillez del discurso, la organización y el uso de un lenguaje neutro, objetivo, formal y apropiado al área de conocimiento.

Referencias

Acuerdo 16/08/2022. Anexo 5. Por el que se establece el Plan de estudios de la licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2022.

Araminta, T. (2017). Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior y su relación con las creencias epistemológicas.

Granada: Tesis. Universidad de Granada. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación.

Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, 25, 5-8.

- <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2941554.pdf>
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, 355-381. <http://www.redalyc.org/pdf/140/140257740003.pdf>.
- Diccionario hispánico universal: enciclopedia ilustrada en lengua española 1961 - 1226 páginas. W.M. Jackson Incorporated.
- Gavaldà, A., Conde, C., Gironde, L., Macaya, A. y Viscarro, I. (2008). La mejora de la capacidad argumentativa en alumnos de Magisterio. En R.M. Ávila, M. Alcázar y M.C. Díez (Eds.), *La didáctica de las ciencias sociales en los nuevos planes de estudio* (pp. 205-216). Jaén: La casa del libro.
- Obando Guerrero, L. (2013). Marco epistemológico para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita. *Rhec*. Vol. 16. N°16, 343-368.
- Osborne, J. (2012). *The rol of Argument: Learning how to learn in School Science*. In: FRASER, Barry; MCROBBIE, New York: Springer International Handbooks of Education, 2012. p. 933-949.
- Perelman, Chaim. (1997). *El imperio retórico. Retórica y argumentación*. Santafé de Bogotá: Norma. Primera edición en castellano. Traducción de Adolfo León Gómez, 1977.
- Ríos, L. S. (2013). *La competencia argumentativa en ciencias sociales y humanas: estudio comprensivo*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130404102937/LE>: Tesis publicada.
- Ruiz, F., Tamayo, O. y Márquez, C. (2015). *La argumentación en clase de ciencias, un modelo para su enseñanza* Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. Redalyc. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/298/29841640004.pdf>

Narrativas del estudiante normalista desde la experiencia de condición vulnerable escolar

Narratives of the student teacher from the experience of a vulnerable school condition

Anabel Madrigal Malvaez

Escuela Normal de los Reyes Acapulpan

Resumen

El presente estudio cualitativo, es un reporte de resultados parcial, que documenta las narrativas del estudiante normalista de la Licenciatura en Educación Primaria, que profundiza su experiencia, durante las jornadas de prácticas de observación en las Escuelas Primarias Publicas del Estado de México, desde las formas, en que los actores escolares participan e interactúan en la institución. Encontrando entramados de significación desde la condición vulnerable, que identificaron en las infancias que habitan en estos espacios escolares. En narrativas como: “cosquillitas de dolor”, “un buen plato de frijoles”, “el niño del vasito de arroz” y “la chinita que nadie quiere” A través de ello, se pudo construir interpretaciones de sentido del contexto del relato, con una categoría prestada de Mélich (2022), sobre la condición vulnerable, quien menciona, que en todo ámbito público habita la indiferencia, se muestra y se oculta, se reconoce, pero también se ignora y se justifica. Así, se logró distinguir cuatro tipos de vulnerabilidad en las aulas: 1) La que demanda un rostro, 2) La que asombra, 3) La imperceptible y normalizada y 4) La hospitalidad restringida.

Palabras clave: Experiencia, narrativa, vulnerable.

Abstract

This qualitative study is a partial results report documenting the narratives of student teachers in the Bachelor of Primary Education program. These narratives deepen their experience during observational practicums in public primary schools in the State of Mexico, focusing on the ways in which school actors participate and interact within the institution. The study uncovered networks of meaning stemming from the vulnerable condition identified in the children who inhabit these school spaces. Narratives such as "tickling pains," "a good plate of beans," "the child with the little cup of rice," and "the little Chinese girl no

one wants" were used to construct interpretations of the narrative context. These interpretations employed a category borrowed from Mélich (2022) regarding vulnerability, who states that indifference exists in every public sphere; it is both displayed and concealed, acknowledged, ignored, and justified. Thus, four types of vulnerability were identified in classrooms: 1) Vulnerability that demands to be acknowledged, 2) Vulnerability that is surprising, 3) Vulnerability that is imperceptible and normalized, and 4) Vulnerability that is restricted.

Keywords: Experience, narrative, vulnerable.

Introducción

Los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal constantemente hacen tejidos de narración, compartiendo el asombro con sus compañeros y docentes sobre las experiencias vividas durante el despliegue de sus prácticas profesionales en las Escuelas Primarias Publicas del Estado de México donde asisten.

Escuchar sus voces y relatos hace posible comprender los sentidos que otorgan a la escuela, el contexto, la cultura, las formas de organización, el funcionamiento, las políticas escolares, las representaciones e imaginarios relacionados con el trabajo docente, así como las formas en que los actores escolares participan e interactúan en la institución.

Es precisamente con el actor educativo; niños/niñas, con el que los estudiantes

normalistas se sintieron interpelados, desde la condición vulnerable que identificaron en ellos. Menciona Mélich (2022), que en todo ámbito público habita la indiferencia, se muestra y se oculta, se reconoce, pero también se ignora, se protege, se justifica y en ese punto nace la condición vulnerable en la escuela. Precisamente Larrosa (2006), refiere que la experiencia es “eso que me pasa”, un paso, un pasaje, un recorrido desde el acontecimiento, donde algo ad/viene lleno de incertidumbres porque deja huellas, marcas y rastros. El estudiante normalista ante estas experiencias disruptivas se muestra conmovido. Por lo que narran historias como: “cosquillitas de dolor”, “un buen plato de frijoles”, “el niño del vasito de arroz” y “la chinita que nadie quiere”. Así, este escenario escolar, se convirtió en un lugar de encuentros y desencuentros, transformando la mirada desde lo

documentado a través de las herramientas de la investigación cualitativa que llevaba, recuperando información, que posteriormente nació en forma de narrativa pedagógica. Un recurso metodológico que ayudó a desarrollar su capacidad de sistematizar y analizar información, profundizando en los entramados de significación observados durante sus jornadas de práctica. En estudios McEwan y Egan (2005), subrayan la importancia de que los maestros utilicen la narrativa pedagógica como herramienta fundamental para organizar y adquirir conocimientos del mundo social. Por otra parte, Ricoeur (2001), enfatiza la relevancia de recuperar la experiencia mediada por los relatos que resultan de la interacción escolar con otros, dotados con la intencionalidad recíproca de enseñar y aprender, hacer uso de la narrativa como fuente de explicaciones.

De esta manera, este estudio es un reporte de resultados parcial, que documentó cualitativamente las narrativas del estudiante normalista desde el curso: Análisis de las prácticas y contextos escolares del segundo semestre del Plan de Estudios (2022). Los cuales realizan prácticas de observación en acompañamiento de un docente titular de

grupo, favoreciendo así la articulación entre conocimientos adquiridos en la Escuela Normal, con los que adquiere en la escuela de práctica (Mercado, 2021). Así, se pudo construir interpretaciones de sentido del contexto del relato, logrando distinguir cuatro tipos de vulnerabilidad en las aulas, observadas y narradas por los estudiantes normalistas: 1) La que demanda un rostro, 2) La que asombra, 3) La imperceptible y normalizada y 4) La hospitalidad restringida.

Perspectiva teórica

La vida escolar está llena de multiplicidad palabras, relatos e historias que viven en el discurso educativo, desde la recursividad del uso cotidiano. Estableciendo algunas veces, conexiones de significado con la condición vulnerable de los estudiantes que habitan en ellas.

De esta manera, para comprender esta experiencia, se utilizó la mirada teórica de Mélich (2022), quien menciona, que el cuerpo es mortalidad, vulnerabilidad, fragilidad, heteronomía, ambigüedad. La piel, la carne, los sentidos, la memoria, el deseo, todo ello nos expone, nos saca de nosotros mismos y nos pone frente al otro, haciéndonos vulnerables. Por eso el cuerpo no es del todo nuestro, no es algo

privado sino público. Por tanto, la vida propia está implicada en otras vidas.

Por otra parte, Butler (2006), refiere que venimos al mundo necesitados de una hospitalidad y esta condición vulnerable no puede eludirse, no puede ser superada, lo que constituye la «humanidad de lo humano», que es la relación que uno establece con lo «no humano», que puede ser objeto de vulneración. Ese otro no es como yo, el no se parece a mí, sino todo lo contrario, el que no lo es, el extraño, el extranjero, el otro. Levinas (1993) dirá que lo otro, aparece como una diferencia que contrasta con todas las demás diferencias [...], como la cualidad misma de la diferencia.

Así, estos hilos teóricos nos ayudan a comprender otros factores para explicar lo educativo, lo que lo va convirtiendo en un concepto polisémico. La vulnerabilidad (de *vulnus*, «herida») implica dependencia, relación. Un ser vulnerable es el que puede ser herido y que, por eso, no es capaz de sobrevivir al margen de la atención y de la hospitalidad de otro, al margen de la compasión. Mélich (2022) menciona que somos, desde el inicio, seres necesitados de acogimiento porque somos finitos, contingentes y frágiles, porque en cualquier momento podemos rompernos,

porque estamos expuestos a las heridas del mundo. El peligro radica entonces en que la vulnerabilidad como interpelación del estudiante normalista, que cuestiona, se desconcierta e inquieta con lo que mira. Por ello, la narrativa como menciona Bubnova (2006), posibilita comprender la acción pedagógica, desde una dialéctica de escucha recíproca. En tanto, transformación de la mirada hacia la escuela, las infancias y sus interacciones donde aparece el ser docente incorporado al relato. Debido a que, lo nombrado es una aproximación sensible, por una parte, por el tacto en el acercamiento de los actores educativos, el respeto por sus voces y sus formas de ser en este espacio escolar.

Ruta metodológica

Este estudio es una investigación cualitativa desde la perspectiva de Denzin (1992), la cual consiste en interpretar la cultura y los sujetos inmersos en ella, desde sus aproximaciones naturalistas. Por lo que, para recuperar el dato empírico, se empleó la narrativa pedagógica, que según Bolívar et al. (2001), es un modo de recordar, construir y reconstruir relatos de experiencias, vivencias, historias y dar voz a los sujetos. Por otra parte, Connelly y Clandinin (1995, p. 11), refieren que “la razón principal para el uso de la narrativa

en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”.

Así, se seleccionaron cuatro narrativas que hacían entramados de significación entre sí, a pesar de que los estudiantes normalistas autores de dichas narrativas, se encontraban practicando en tres escuelas primarias diferentes, posibilitando reconstruir interpretaciones de sentido del contexto del relato a través de una categoría prestada: “la condición vulnerable”. De esta manera, al regresar de sus jornadas de prácticas, el material fue escrito por ellos, utilizando sus propios guiones de observación y notas de campo. Posteriormente, fue transcrito en este documento, generando el corpus del dato empírico, del cual se extrae la información que se analiza en este estudio.

Hallazgos

Se comenzó solicitando a los estudiantes normalista, escribieran una narrativa sobre alguna situación significativa que observaron de la cultura institucional, comunidad educativa, formas de organización, gestión de la escuela, quehacer pedagógico, la práctica docente en el aula e interacciones entre los

diferentes actores (directivos, docentes, alumnos, especialistas, padres de familia y otros agentes de la comunidad). Se presentan a continuación esas narrativas y su análisis.

Narrativa 1

Asistimos a una escuela primaria, como parte de nuestras prácticas de observación, sinceramente estaba asustada en un principio. Pero, pasando los días, ese miedo se convirtió en tristeza. Debido a lo que, a continuación, narraré. Esta breve historia la titulé “Cosquillitas de dolor”. Precisamente, surgió, con lo que documenté a través de mis notas de campo, en un grupo que me fue asignado de tercer grado. Entré a este grupo y sinceramente me causó una buena impresión, ya que, era muy colorido, tenía adornos pegados por doquier, anunciando a espavientos los próximos festejos. Allí, conocí a Luis, un pequeño niño, delgado, con el pelo rebelde, uniforme sucio y desaliñado, con zapatos empolvados, que daba la impresión de los descuidos que vivía.

Se acercó a la maestra con un evidente dolor en la boca a causa de una muela picada que tenía:

- ¡Me duele mucho la boca maestra!

-Si, ya traes todo el cachete hinchado, ¿Le dijiste a tu mamá antes de venir a la escuela?

-Si le dije maestra, pero no me hizo caso.

-Bueno, le voy a mandar un mensaje para que venga por ti, porque no puedes estar así en la escuela, mientras piensa que son cosquillitas en tu cachete.

Así, el reloj continuó su curso, el dolor parecía que le invadía. Era evidente, que se le dificultaba concentrarse en aquellas letras y números que danzaban en el pizarrón. Mientras sus compañeros marchaban alegres por los pasillos a sabiendas que una familia amorosa les espera en casa. Se asomaba aquel niño, al final de la pequeña fila, arrastrando su pesada mochila, con la cabeza cabizbaja, en espera de ver el rostro familiar de su mamá, con la esperanza de calmar su dolor. Pero, esa esperanza se fue desvaneciendo cuando al terminar la jornada escolar, la mamá nunca llegó. Se que al leer estas líneas seguramente sentirás esta cosquillita de dolor que

sentí yo al vivirla junto a la maestra titular de aquel grupo. Le llamé así, porque no sabía cómo nombrar lo que veía y una cosquillita, me pareció: “es ese algo”, que te incomoda, te vulnera, te toma por la fuerza y te invade todo el cuerpo (Narrativa/Yaneth/ 310524).

Se puede identificar en esta narrativa un tipo de vulnerabilidad en el niño, que **demanda un rostro**; el de la madre, que espera con ansia a que llegue, creando una atmosfera de desconcierto durante el tiempo transcurrido; tanto para la maestra titular, la estudiante normalista (observadora) y el mismo niño que sufre de dolor. Se distingue en este relato, una ruptura en el estudiante normalista, que la conduce a un desempalabramiento, por ello refiere: “Le llamé así, porque no sabía cómo nombrar lo que veía y una cosquillita, me pareció: “es ese algo”, que te incomoda, te vulnera, te toma por la fuerza y te invade todo el cuerpo”. Este fragmento es el vértigo de sentido que experimenta la estudiante normalista en su devenir niño. Menciona Lévinas (1993), que la respuesta al otro es la preocupación por el otro, una preocupación que es más importante que uno mismo, porque nuestra humanidad consiste en dar preeminencia al otro. «Yo

soy tú cuando yo soy yo, tú eres yo cuando yo soy tu».

Narrativa 2

Decidí compartir esta narrativa que nombré: “un buen plato de frijoles”. La cual nació de lo registrado en mi segunda jornada de prácticas de observación en una Escuela Primaria del Estado de México. Sucedió en un instante, en el que fuimos parte de los festejos del día del niño, donde la Escuela Normal nos convocó a participar. Por lo que, organizamos un bailable para los niños y ayudamos a la escuela con su organización del festejo. El evento se tornó motivante. Ya que, los maestros titulares nos integraron a la actividad como si fuéramos otro maestro más; jugábamos, reíamos y platicábamos con los alumnos. Los docentes nos gritaron:

- ¡Vénganse para acá! ¡Ayúdenos con esto o con aquello...!

Incluso contrataron un equipo para hacer una fiesta de espuma, dos botargas, dieron de comer e hicieron unos dulceros bastante creativos para sus alumnos. Allí, me sentí algo confundida. Pensé: ¿Cómo les

alcanzó para tanto? Así, que me atreví y le pregunté a una maestra:

- ¡Disculpe maestra! ¿Y quién paga todo esto?

- Una parte, los papás y otra nosotros. Contestó.

- ¿Es decir, que los maestros ponen de su sueldo?

La maestra de inmediato, al ver mi cara de sorpresa agregó:

-No te sorprendas, los maestros siempre ponemos de nuestro sueldo para todo. Por ejemplo, a los niños que los mandan sin comer, les invitamos un sándwich. También, con a los que no llevan material, les compartimos de otros niños que llevan de más. Es como el/la ama de casa, que cocina frijoles y ese día, le llegan visitas inesperadas a su casa, el dicho dice: “Échale más agua a los frijoles” o “Donde comen tres comen cuatro”. Así, los docentes, tenemos que hacer rendir la comida para incluir a todos.

Agregó otro comentario la docente, que tomé como consejo:

-Cuando termines tu carrera, hazte esa idea, que tendrás que cocinar para todos y los niños que veas más vulnerables, préstales más atención. Considero que todos nos merecemos, aunque sea, un buen plato de frijoles.

Esto me impactó, porque no pensaba que los maestros también ponían de su sueldo. Pero, al ver niños sin desayunar ¿Cómo no hacerlo? Seguramente seré de estas maestras, que invierte su sueldo en sus alumnos ¿Tu qué piensas? (Narrativa/Adriana/310524).

Se puede identificar en este relato cierto **asombro de vulnerabilidad**, ante la experiencia de los otros (los maestros titulares), en cuanto a las multiplicidades de la docencia, lo que se denota en este fragmento: “Esto me impactó, porque no pensaba que los maestros también ponían de su sueldo”. Lo que nos acerca a la lectura de Max van Manen (1998), que afirman “que el amor pedagógico del educador para con los niños, muchas veces se convierte en la condición previa para que exista una relación necesaria [...] para cambiar la mirada del educador, que los abraza a todos y los acoge”. Así, ante el comentario de la maestra titular: “Cuando

termines tu carrera, hazte esa idea, que tendrás que cocinar para todos y los niños que veas más vulnerables, préstales más atención. Considero que todos nos merecemos, aunque sea, un buen plato de frijoles”.

Lo que se interpreta, como la manera en la que esta docente titular, le comparte su propia capa de alteridad de protección a las infancias, proporcionando a la estudiante normalista, un panorama de posibilidades y escenarios futuros, donde la esperanza pedagógica está siendo desplegada sobre sus hombros como responsabilidad compartida, tanto en el sentido ontológico, como en el sentido personal; el maestro asume ciertas responsabilidades extras, que no están explícitas en su contrato. Por ejemplo, dar de su salario para que desayune algún niño que no lleva almuerzo. Un sentido que planteaba Ricoeur (2006) «el yo» «el tú» «el nosotros»: “Si mismo como otro”. Por lo que, este relato nos conduce hacia una invitación, que hace la docente titular a la docente novata que asiste a sus primeras prácticas profesionales; proteger la vulnerabilidad de las infancias, desde bordes de sentido como: “todos merecemos, aunque sea, un buen plato de frijoles” o “donde comen tres comen

cuatro”. Un sumarse a la pedagogía de la esperanza que ya planteaba Freire (2016), transformar la realidad social a través de la educación, desde creer en el potencial de cada individuo y en la posibilidad de construir un mundo más justo y equitativo.

Narrativa 3

Esta pequeña narrativa surge de mis jornadas de práctica de observación en una Escuela Primaria. La cual, titulé: “El niño con el vasito de arroz”. Quiero comenzar aclarando que estas eran mis primeras prácticas profesionales y aunque la Escuela Normal te prepara para este encuentro, los nervios, aun así, te invaden. Comencé a divagar durante las presentaciones formales que hicieron nuestros maestros de la Normal y me perdí al ubicar el salón de clases, donde me asignaron para levantar mi registro de observación. Pero, rápido me señalaron que era el que estaba adornado. Me sentí como entrar a un arcoíris, había colorido por todas partes. Allí, fue donde un niño en especial captó mi atención. Pude centrarme en él, con una situación en particular. El desayunaba medio vasito de arroz con leche. Lo hizo durante toda la

semana que estuve allí. Cuestión que se me hizo particularmente interesante.

Lo veía salir solo al patio y sentarse en una banca, no tenía amigos. Se me hacía un niño realmente admirable, pues, aunque los demás compañeros tenían dinero para salir corriendo a la cooperativa escolar a comprar comida. Él destapaba dignamente su pequeño vasito de arroz con leche y se lo comía con completa tranquilidad.

En ese intermedio se escuchaban las burlas de sus compañeros hacia él, lo que causaba que el niño se encorvara de hombros, como señal de decepción.

Se referían a él, como “el matadito”. Lo que nos hace entender que, aunque parece un privilegio ser considerado el más inteligente del salón, también es motivo de chistes y ridiculizaciones. ¿Qué hacía que lo consideraran así? Entonces, decidí anotar las expresiones cotidianas de compartían sus compañeros en mis notas de campo:

- ¡Es que, él siempre se cree que lo sabe todo!

- ¡Levanta la mano para participar y no nos deja contestar a los demás!

- ¡Nos comparan mucho con él y eso molesta!

- ¡Nos cae mal que le recuerde al maestro las tareas que dejó, muchos no las trajimos y nos regañan por su culpa!

También, había otra cuestión que me tenía intrigada. Era lo de su desayuno repetitivo. Así que, le pregunté a la maestra titular por qué el niño solo desayunaba eso. Ella contestó:

- ¡Su mamá no tiene dinero!

-Míralo, trae un uniforme de segunda mano. Pero, es de enorgullecer, que al menos, le envían algo que comer. ¡Es muy afortunado, porque a otros, ni eso!

Me di cuenta de que cada niño o niña en la escuela, representaba una historia por contar. Sin duda, estas prácticas de observación abrieron más mis ojos a buscar ciertos detalles, donde parece que no está pasando nada
(Narrativa/Caro/310524).

Se puede comprender en esta narrativa un tipo de **vulnerabilidad que está transitando imperceptible y normalizada**, lo que denomina la estudiante normalista como: “parece que no está pasando nada”. Husserl (1985), refiere que hay un poder del que piensa sobre lo pensado y en ese poder, lo otro se desvanece como «Otro», como extraño. El otro, en cuanto noema, es una destrucción de su alteridad. Es por ello, que los compañeros se burlan de él y le hacen bromas llamándole: “el matadito”. Se volvió extraño; no es un compañero como los otros niños, sino un enemigo a quien atacar. Se identifica aquí, un proceso de acentuación de las diferencias, donde la extrañeza, no consiste en que algo sea diferente de otro, sino en que algo se distancia de los otros y se escapa de su entendimiento.

De esta manera, se comprende la intención de la estudiante normalista al registrar los comentarios hacia él: ¡Es que, él siempre se cree que lo sabe todo!, ¡Levanta la mano para participar y no nos deja contestar a los demás!, ¡Nos comparan mucho con él y eso molesta!, ¡Nos cae mal que le recuerde al maestro las tareas que dejó, muchos no las trajimos y nos regañan por su culpa! Relaciones resquebrajadas, que según

este relato ha implicado el aislamiento del niño, normalizándose las burlas hacia él, con un intermediario; al menos: “Míralo, trae un uniforme de segunda mano. Pero, es de enorgullecer, que **al menos**, le envían algo que comer. ¡Es muy afortunado, porque a otros, ni eso! Butler (2006), menciona que la vulnerabilidad te reconfigura, te rompe y quiebra nuestras imágenes del mundo y de nosotros mismos. te deshace, te desposee.

Narrativa 4

Esta breve narrativa comienza en una reunión de maestros que se celebra cada fin de mes. La cual, observé durante mis jornadas de prácticas profesionales del segundo semestre. La titulé: “La Chinita que nadie quiere”.

Yo llevaba mis notas de campo, que revisaba constantemente, anotado todo lo que nos pidió la maestra de prácticas. Mientras lo terminaba, los docentes de esta escuela leían los puntos a tratar del día a través de una agenda de trabajo. Entre ellos había un punto sobre las dificultades que identificaban en lo que va del ciclo escolar, referentes a la educación de los niños/as, a los que llaman “rezagados”, porque tienen

dificultades con varios temas básicos como la lecto-escritura, operaciones básicas en matemáticas (suma, resta, división, multiplicación). Incluso, una maestra, con la mirada cansada y una leve resignación, arrebató la palabra y comentó su impotencia:

- ¡Ya no hay nada más que pueda hacer por esa “chinita”! ¡No sabe nada, va en 4^{to} año y no sabe sumar, ni restar, menos multiplicar o dividir!

-Si un día tienen insomnio deberían buscarla para que les lea, porque con su voz duerme a cualquiera. yo... yo ya intenté de todo, mínimo para que aprenda esto, que es fundamental para la vida, no solo para la escuela. Si fuera por mí la reprobaba, sin que me tiemble la mano, porque al final del día, ¡pasarla es seguirla perjudicando!

Siguió la masacre, ya que, otro maestro que le dio clase, el grado pasado, comentó:

- ¡Pero, todo esto es culpa de su mamá, que se enfocó más en salvar su matrimonio que en ponerle atención a su hija! Me acuerdo, que ella en un mensaje de WhatsApp, me

decía de forma conmovedora, que aceptaba que, en estos años, no le había puesto atención a su hija, por eso tenía esas calificaciones.

Insistió la maestra de 4to grado:

-Sin embargo, ella nos asegura esta vez, que, si la pasamos de año, en 5^{to} ya se va a aplicar y apoyará a su hija para aprender todo.

En esta reunión, pude ver algunas caras, que se miraban con enfado, por las acciones de la que denominaron como: “ciega madre enamorada”. En ese momento me pregunté: ¿Cómo ayudarán a la niña?

La chinita no estaba presente en aquella reunión donde se decidía su destino, pero la semana que estuve en ese salón, me hizo recordar su semblante. Sin duda era una niña un poco retraída, como ausente, no participaba y se acomodaba en la esquina del salón como intentando desaparecer.

En esa divagación mental que tenía, de pronto un maestro interrumpió:

- ¡No se preocupen, pásenmela a mí, yo la quiero, yo me hago responsable!

Esa palabra me impactó: “yo me hago responsable”. Me di cuenta de que quizá esa no era la solución al problema, pero al menos era un inicio ((Narrativa/Luis/310524).

Se puede identificar en esta narrativa una **vulnerabilidad de hospitalidad restringida**, donde la niña a la que se nombró como: “la Chinita que nadie quiere”, no encuentra un lugar de pertenencia en la escuela, por ello, la estudiante normalista en el relato refiere, que se acomodaba en la esquina del salón como intentando desaparecer. Derrida (2006), menciona que hospitalidad significa no ser tratado hostilmente por el hecho de haber llegado al territorio de otro. El huésped está condicionado por la ley y el derecho que le dan su sustentabilidad en el patrimonio y la identidad. El derecho de asilo, así, como el derecho a ser introducido a un hogar.

Pero se distingue lo contrario, cuando su maestra de 4to grado menciona en la reunión de maestros: ¡Ya no hay nada más que pueda hacer por esa “chinita”!... Si fuera por mí la reprobaba, sin que me tiemble la mano, porque al final del día, ¡pasarla es seguirla perjudicando! Menciona Korstanje (2007), que hospitium, es un término por el cual las

tribus indo-europeas celebraban convenios de reciprocidad en épocas de paz, dándoles paso a los viajeros y de guerra generando obligaciones de ayuda recíproca en los campos de batalla. En este sentido, mientras el hospital abre sus puertas (en la mayoría de los casos cuando la medicina es pública) a todos sin restricción aplicando una hospitalidad incondicional.

En este caso, en esta reunión se está negociando la hospitalidad hacia la niña, restringiéndole la hospitalidad, condicionándola a la promesa de la madre de la niña: “si la pasamos de año, en 5^{to} ya se va a aplicar y apoyará a su hija para aprender todo”. Sin embargo, en medio de la agitación, un maestro asume esta tarea pedagógica de brindar hospitalidad a la niña, dándole la bienvenida a un nuevo grupo, el nuevo hogar; un acto de acogida y de recibimiento.

Conclusiones

En estas tres narrativas se pudieron contar historias que habitaron lo sorprendente, inesperado, anómalo e idealizado por el estudiante normalista. Cada hilo narrativo que se desplegó no seguía una lógica lineal, sino que funcionaba con analogías como: “un buen plato de frijoles”, “cosquillitas de dolor”, “cada niño

representa una historia que contar” y “la Chinita que nadie quiere”. Lo que implicó un modo de pensamiento impregnado por buscar la comprensión de lo que se estaba observando, desde la mirada de la condición vulnerable de las infancias que habitaban el aula.

Logrando distinguir a través de estas narrativas tres tipos de vulnerabilidad en el aula: 1) La que demanda un rostro: “el de una madre”, que nunca llega por el hijo, el cual envió con dolor de muela a la escuela, creando una atmosfera de desconcierto entre los implicados, que se preocupan por el niño al que no pueden proteger, porque se escapa de sus límites de actuación escolar. Lo único que quedó por hacer es esperar. Por otra parte, se encontró: 2) La vulnerabilidad que asombra; una historia donde el estudiante normalista se da cuenta que los docentes de la escuela donde realiza sus prácticas dan de su propio dinero para el festival del día del niño, comprar un almuerzo al niño que no tiene que comer o compartir el material escolar con los niños que no trajeron el suyo. Otorgando a la estudiante normalista una capa de alteridad, que la suma a una pedagogía de la esperanza. Desde esta tesitura, también se identificó: 3) Una vulnerabilidad imperceptible y

normalizada, con la historia del niño al que llaman “matadito”, considerado el más inteligente del salón, pero, que en su propia cotidianidad vive una condición vulnerable de escasas económicas, por lo que, su mamá le envía diariamente un vasito de arroz con leche, el cual es motivo de burlas. Las cuales son normalizadas, volviéndose imperceptible: “parece que no está pasando nada”, sujetando así al niño en una reconfiguración que impacta su interacción social, colocándolo como el extraño o el enemigo del salón. 4) Una vulnerabilidad de hospitalidad restringida, que relata la historia de una niña que es muy retraída, no sabe sumar ni restar en 4to grado, por lo que la maestra del grupo, desesperada, duda si pasarla de grado, restringiendo la hospitalidad de la niña, a la promesa de su mamá, que en 5to grado si la apoyará. Por lo que un maestro, en

medio de la agitación decide recibirla en su grupo.

Se puede analizar a través de estos cuatro tipos de vulnerabilidad escolar narrada por los estudiantes normalistas, una ruptura en la interacción social con los otros compañeros de clase, que conduce a estas infancias a un espiral de efectos, que, como ecos, repercuten en otros ámbitos de la vida escolar. Por lo que es indudable que las situaciones de vulnerabilidad reducen el ámbito formal, la protección jurídica de los derechos que resultan desconocidos, limitados o anulados por estas prácticas escolares. Así las narrativas pedagógicas en la formación docente; permiten recuperar la experiencia de los propios docentes, acercándose aún más al diverso y policromático mundo de la vida de las escuelas.

Referencias

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La Muralla.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 97-114. <https://goo.gl/gMU41q>.
- Butler, J. (2006b). *Vida precaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Connelly, M. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa, R., Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez, F. Michael, D. Jean, y M. Greene, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (pp. 11-59). Laertes.

- Derrida, Jacques. (2006). La Hospitalidad. Ediciones de la Flor.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). Prefacio. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Comps.) Manual de Investigación Cualitativa. Vol. 1. El campo de la investigación cualitativa. Sage.
- Freire, P. (2016), Pedagogía de la esperanza. Siglo XXI.
- Husserl, E. (1985). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, F. Fardella, C. Chávez, J. (2017). La vulnerabilidad escolar como mito: desafíos para el trabajo docente en entornos de exclusión social. [La vulnerabilidad escolar como mito: desafíos para el trabajo docente en entornos de exclusión social \(redalyc.org\)](#).
- Korstanje, M. (2007). "Antropología de la Conquista: la hospitalidad y la escuela de Salamanca". Sincronía: a journal for the humanities and social sciences. Fall. Disponible <http://sincronia.cucsh.udg.mx/index.htm>.
- Larrosa, J. (2006) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México: FCE.
- Lévinas, E. (1993). De otro modo que ser o más allá de la esencia. Salamanca: Sígueme.
- _____ (1993). El tiempo y el Otro. Paidós.
- Manen van Max. (1998). El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, Paidós.
- Mercado, E. (2021). Acompañar al otro: Saberes y prácticas de los formadores de docentes. Ediciones Díaz de Santos.
- Mèlich, J.-C. (2022). La condición vulnerable. En sayo de filosofía literaria II. Barcelona: Fragmenta. 108 pp. Traducción de Marta Rebón desde el catalán.
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Amorrout editores.
- Plan de estudios (2022). Licenciatura en Educación Primaria. Análisis de las prácticas y contextos escolares. [jvvD7Bf1nj-4224.pdf \(sep.gob.mx\)](#).
- Ricoeur, P. (2001). Del texto a la acción. Fondo de Cultura Económica, 2001.
- _____ (2006). Tiempo y narración, Editorial Cristiandad.
- Vasilachis, I. (1992). Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos. Centro Editor de América Latina.

CONFERENCIA NACIONAL EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

de 2024.



