

Carolina Colunga Jiménez
Coordinadora

Diversas expresiones del quehacer docente en las escuelas normales



Ediciones Normalismo Extraordinario

Diversas expresiones del quehacer
docente en las escuelas normales

Carolina Colunga Jiménez
Coordinadora

Diversas expresiones del quehacer
docente en las escuelas normales

Ediciones Normalismo Extraordinario

Diversas expresiones del quehacer docente en las escuelas normales

Primera edición, 2022

D. R. © 2022 Carolina Colunga Jiménez (Coord.)

D. R. © 2022 Rogelio Javier Alonso Ruiz, Marcela Santillán Nieto, Belinda Arteaga Castillo, Siddharta Camargo Arteaga, Edith Castañeda Mendoza, Carolina Colunga Jiménez, José Luis Vidal Pulido, Kena Vásquez Suárez, Luis Adrián de León Manzo, Ma. Amalia Manso Villanueva, Laura Elena Morales Leija, Vicente Quezada Flores, Hercy Baez Cruz, Samuel Román Casillas, Ma. Luisa González Berman, Raquel Hernández Santos, Gerson Edgar Ferra Torres, Brenda Luz Colorado Aguilar, Ramón Zárata Moedano, Rosa Luz Pérez Hernández

D. R. © 2022 Ediciones Normalismo Extraordinario

Corrección: Departamento de Apoyo Editorial de la Secretaría de Educación de Veracruz

ISBN: 978-607-8671-79-3

Hecho en México

El contenido de esta publicación es responsabilidad del autor o autores.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

CONAEN
CONSEJO NACIONAL DE AUTORIDADES
DE EDUCACIÓN NORMAL

CRESUR
Centro Nacional de Formación Superior
e Investigación Educativa



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSyS
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

DEN
Dirección de Educación
Normal

Andrés Manuel López Obrador
Presidente de México

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Francisco Luciano Concheiro Bórquez
Subsecretario de Educación Superior

Mario Alfonso Chávez Campos
**Director General de Educación Superior
para el Magisterio**

Édgar Omar Avilés Martínez
Director de Profesionalización Docente

Cuitláhuac García Jiménez
Gobernador del Estado de Veracruz

Zenyazen Roberto Escobar García
Secretario de Educación

Jorge Miguel Uscanga Villalba
Subsecretario de Educación Media Superior y Superior

Gilberto de Jesús Corro Feria
Director de Educación Normal

Ma. Luisa González Berman
**Directora del Centro Regional de Educación Normal
“Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”**

ÍNDICE

Prólogo	11
Capítulo I. Procesos de selección para la formación inicial docente: desafíos y posibilidades	21
<i>Rogelio Javier Alonso Ruiz</i>	
Capítulo II. Comunidad Normalista para la Educación Histórica: éxito de desarrollo profesional de docentes en historia de las escuelas normales mexicanas	47
<i>Marcela Santillán Nieto, Belinda Arteaga Castillo, Siddharta Camargo Arteaga y Edith Castañeda Mendoza</i>	
Capítulo III. Procrastinación: hábito estudiantil que la enseñanza no puede ignorar	77
<i>Carolina Colunga Jiménez, José Luis Vidal Pulido y Kena Vásquez Suárez</i>	
Capítulo IV. Experiencias en la formación inicial de docentes para atender grupos multigrado	102
<i>Luis Adrián de León Manzo, María Amalia Manso Villanueva, Laura Elena Morales Leija y Vicente Quezada Flores</i>	
Capítulo V. Educación Ambiental, un camino hacia la sostenibilidad	130
<i>Hercy Baez Cruz, Samuel Román Casillas y María Luisa González Berman</i>	
Capítulo VI. Formación docente en contexto B-Learning, realidades y retos para las escuelas normales	157
<i>José Luis Vidal Pulido, Raquel Hernández Santos y Carolina Colunga Jiménez</i>	

Capítulo VII. Reflexiones, retos y oportunidades en una experiencia de investigación en tiempos de pandemia 184
Gerson Edgar Ferra Torres, Brenda Luz Colorado Aguilar, Ramón Zárate Moedano y Rosa Luz Pérez Hernández

Sobre los autores 207

PRÓLOGO

En la vida, como lector, he “inventado” —sin ninguna pretensión de originalidad, lo cual hace al supuesto invento un simple artilugio para ordenar las cosas— una clasificación para los libros que tengo la oportunidad de leer.

Cuando reconozco que se trata de algo tan personal como la tipología que expondré brevemente, recurro a un verso de León Felipe¹ que estimo ubica alguna propuesta desde la honradez de su origen: el poeta decía, con sencillez y claridad: “Por hoy, y para mí...”.

De este modo, puedo ofrecer a quien se tome el tiempo de leer estas cuartillas, una forma de organizar mi experiencia como lector, de la que me hago cargo como resultado del andar a través de tantas páginas que la vida me ha dado el privilegio de hacer mías .

Hay libros que son *trenes*, a los que uno se sube para viajar a otros lares y vivir con los personajes distintas vidas, luego tan similares a las nuestras; otros son *máquinas del tiempo* que, al abordarlas, nos llevan a épocas idas en que la experiencia humana, su luz y oscuridad, toman los matices propios de diversos tramos de la historia en las que las condiciones y concepciones, para y de la vida, eran diferentes, situadas en regiones varias del mundo. No faltan los que, *proprios del estudio*, permiten aprender modos de explicarnos

¹ Poeta español exilado en México a consecuencia de la ilegal y pavorosa embestida de la derecha comandada por Franco en esa nación, de naciones que depuso a la República para instaurar la dictadura.

y comprender “por qué lo que ha pasado a sucedido así, y no de otra manera”, frase que cito sin exactitud de una expresión de Max Weber. En los trenes y las máquinas del tiempo el lector viaja, se transporta; en los textos a estudiar, quien lee se hunde en, y justiprecia a su entender, conjeturas que le permiten, o no, esclarecer las cosas. Hay volúmenes que nos permiten *apreciar formas de expresión literaria*, artística, que les ponen el nombre adecuado a nuestros andares por la vida, sobre todo la poesía leída en voz alta. He comprendido que algotros (cómo es bella esta palabra rudimentaria) son puertas para conocer y recorrer habitaciones, laberintos, cielos o infiernos —metáforas— de la condición humana, que hacen eco de las heridas propias y los senderos recorridos en nuestro deambular por las coordenadas del tiempo y espacio que, por azar, nos han tocado y, sin ser para nada exhaustivos en esta lista, hay también libros que son *ventanas* en tanto nos dan la oportunidad de ver lo que acontece en lugares que solo hemos advertido por fuera, de los que tenemos algún parecer que expresamos sin comedimiento, que muta al atisbar por las claraboyas que se nos ofrecen para mostrar que estamos llenos de prejuicios que el ventanal o postigo que abren, los derrumban.

Tengo, para mí, que el libro que tiene usted entre manos pertenece a los que clasifico como ventanas, ojos de cerradura que dan oportunidad de mirar lo que las paredes de nuestra ignorancia han impedido durante años.

¿Por qué? Se debe a la experiencia de asomarse a las escuelas Normales, a las instituciones en que se forman las y los profesores del país que son, si se sabe ver, los intelectuales más importantes en nuestra tierra. Esta convicción que ubica al magisterio como el grupo de intelectuales de los que deriva el cúmulo de capacidad de desarrollo del talento social, vía el aprendizaje, no es un elogio barato ni una expresión gratuita: millones de personas, afiliadas a esta profesión compleja, densa en su contenido teórico y versátil en su ejercicio práctico, con su quehacer cotidiano contribuyen a la generación, consolidación y cambio —en palabras de Piaget— de las estructuras cognitivas en las que se integran, para luego ser desequilibradas y llegar a otras con un nivel de hondura mayor, que permiten a la sociedad, y sus actores, contar con la capacidad de aprender a lo largo de la vida.

Si se conciben así, y no es un reconocimiento superficial, se les ubica en un lugar en el ejercicio de las profesiones en México muy relevante, de lo que se sigue una enorme responsabilidad, gran capacidad de autocrítica, y un reto para nada menor.

Venga, asómese a la ventana que este libro nos ofrece, para ver —como botón de muestra— algunas de las actividades reflexivas, fincadas en conocimientos sólidos, que ocurren en espacios colegiados al interior de las instituciones encargadas de la formación de los y las docentes que coordinarán los procesos de aprendizaje de, al menos, 30 millones de niñas, niños y adolescentes en el país.

NOTAS DE UN LECTOR

De manera muy sintética, pues este prólogo que me han pedido (que es toda una distinción que se me confiere merced a la generosidad de mis colegas) no intenta sustituir a la introducción ni a la lectura que cada persona realizará del volumen a través de la ventana que se abre para sí, les comparto, con la esperanza de invitarles a ver por ese mirador que con orgullo y prudencia muestran 22 autoras y autores, algunas notas de mi aprendizaje al leerlo.

Ojalá sean alentadoras para no soltarlo, incursionar en él, preguntarse cuestiones interesantes y, sobre todo, valorar —vía su testimonio— los importantes aspectos que al interior de las Normales (para emplear un nombre que sintetiza otras denominaciones que refieren a instituciones formadoras de personal docente) se llevan a cabo.

Desde la soberbia del estrato universitario, o los prejuicios de las élites políticas y económicas sobre ellas, la ventana abierta hace posible ver los espacios colegiados en que estas instituciones se preocupan por entenderse, y comprender, retos que se les imponen cada día.

1. Estudiar la compleja relación entre la concepción social de la importancia de la labor docente – y su escaso reconocimiento – con los sistemas de selección de estudiantes y las limitaciones que tienen si se comparan con el perfil de ingreso establecido, genera una consideración que agrupa distintas dimensiones en juego, que se enriquecen con el aporte de experiencias internacionales —lo

cual rompe con el “parroquialismo” y se abre a una actitud “cosmopolita” como propone Merton en el proceso de investigación— resulta estimulante y genera propuestas. Se aprende, y no poco sobre el país y las modalidades en que se llevan a cabo estos procesos de incorporación a los estudios en las IES formadoras de docentes.

2. El proceso de mejora de las actividades específicas, tales como la enseñanza de la historia, dan oportunidad de conocer un esfuerzo, notable, para la creación de un espacio colegiado (comunidad normalista para la enseñanza de la historia [CONHEI]) desde su fundación en con textos específicos de políticas generales, y sus avatares a lo largo del tiempo. Un ejemplo que, en la mayoría de los casos, no ocurre en las instituciones universitarias, cada vez más henchidas de indicadores individuales desconectados de relaciones entre colegas con objetivos comunes de mejora en sus tareas. Ejemplar la iniciativa, no exenta de problemas.
3. Quien esto escribe es un experto en anotar todos los pendientes que ha de atender, y —como se dice comúnmente— “patear el bote hacia adelante”. Si conservara todas las listas de asuntos a atender, que vuelvo cada día a anotar con el fin de creer que los atiendo, serían miles de cuartillas apiladas. El tema de la *procastinación*, del hábito de dejar para otro día, y otro o varios más lo que es necesario realizar, comprendido como una tendencia en la comunidad de estudiantes normalistas, y su inteligente sistema de clasificación entre posibilidades de desarrollo adecuadas, o de ruptura de la continuidad de los estudios,

no sólo fue una oportunidad de apreciar cómo un tema aparentemente psicológico, se construye como una cuestión en el diseño del curso de las trayectorias formativas. Es importante atender a la manera en que se estudia, y todo un reto para quien, al leerlo, se mira en el espejo de lo que se analiza. Una gran lección de análisis informado y culto, y la posibilidad de ser confrontado por su ordenamiento y comprensión. En mi caso, no fue sencillo aceptar esa tendencia, pero me alegra haber entendido mejor esa costumbre que, creo, es una plaga en el medio académico en todos sus niveles.

4. Es de gran relevancia pensar en la inclusión de estrategias pedagógicas y didácticas para el trabajo en escuelas multigrado, unidocentes, bidocentes o con tres o más colegas en esos espacios. Y el relato de la consideración de este tipo especial de formación y comprensión de los elementos de generación de ambientes de aprendizaje, y su ubicación como algo relevante en el plan de estudios y en las actividades de formación en la práctica, aunque situadas en Cedral, San Luis Potosí, nos retan a todos. Permítanme una provocación: por lo que aprendí al leer ese capítulo, y los que he conocido en la oportunidad que me han dado colegas de observar su trabajo cotidiano en esos planteles, quizá sería bueno, con inteligencia, tumbar las paredes de las aulas de las escuelas “completas”, con el fin de propiciar estrategias de aprendizaje entre pares con formas de coordinación docente que, sin renunciar a su papel, se abran al aprendizaje en que las y los alumnos, de manera

solidaria, interactúan entre sí. Hoy, las escuelas multigrado están localizadas en comunidades aisladas y pequeñas, aprendemos al leer: ¿no podría retomarse su experiencia para los grandes planteles en que las (j)aulas, aisladas, impiden una forma de aprendizaje colaborativo entre pares. Quizá en mi lectura del texto —que no es poca cosa— pude recordar cuánto de mi mejor formación académica, sin despreciar la relación con las y los docentes, ocurrió en tertulias con mis pares que, con generosidad, me ayudaron a entender mejor las cosas. Parecerá de locos, pero como lo anoté como resultado de mi lectura, sería desleal no compartirlo en esta invitación a leer el libro.

5. Un día, visitando un parque, en un bote de basura estaba escrito, en el recipiente para colocar la basura, la siguiente frase: “Ponga la basura aquí para conservar el medio ambiente... la otra mitad ya nos la acabamos”. Ingenioso, sí, pero profundamente sabio: el texto del libro dedicado a la educación ambiental, con propuestas prácticas para que sea transversal al currículo, es no solo un ejemplo de la realización de una investigación adecuada, sino la confrontación ante un reto de la mayor trascendencia: o tomamos en serio el problema —a diferencia de muchos políticos— o las condiciones para la continuidad de la vida, concibiendo a nuestra especie como parte de la naturaleza, se agotarán: la otra mitad del medio ambiente está en peligro, volviendo al anuncio de los botes de basura de los que hablé antes. Muy interesante esta indagación y sus consecuencias.

6. La pandemia, que en términos del filósofo Badiou es un *acontecimiento* (entendiendo por ello un proceso en la vida social que marca un antes y un después) ha generado alternativas, preguntas y retos diversos. ¿Cuál será el papel que tomará la tecnología digital en la etapa —ojalá pronta— de la postpandemia? ¿Estaremos ante un proceso sin retorno de procesos llamados híbridos, entre la presencialidad física y la virtual? ¿Cuáles son los dilemas que hay que enfrentar? No son ni pocos ni sencillos, pero en el capítulo que de esto trata, hay pistas para comprender su relevancia y complejidad. ¿Cómo pasar, o transitar, de una Escolarización Remota de Emergencia (ERE) a una verdadera, por el entendimiento de lo que implica, Educación a Distancia (ED)? ¿De qué manera no mitificar la tecnología *per se* sino comprender su lugar en diseños pedagógicos que comprendan que tan tecnológico es el gis y el borrador, como una computadora y el ZOOM? Vaya tema: crucial en nuestros días.
7. No solo la docencia se vio afectada por la amenaza del COVID: también otras actividades académicas al interior de las Normales. Una de ellas, la investigación, sobre todo como ejercicio colegiado, tuvo sus retos. Relatar como se realizó una indagación seria en torno a las consecuencias de la pandemia en la vida académica es muy valiosa. La ventana de este libro nos permite asomarnos a este otro tema, de la mayor importancia.

Cierro mi cuaderno de notas, donde registro lo que aprendo

al leer textos/ventana, como un testimonio del valor del libro: me resta, nada más, reiterar mi agradecimiento a quienes me encomendaron este prólogo, e invito a usted, estimado lector , a acodarse con sus colegas en la ventana y asomarse a la vida académica intensa , a la reflexión ordenada y seria de estos temas que hace posible este libro. Asímesse, le aseguro que será para bien.

Y enhorabuena a las y los autores, y a quienes, en una relativa oscuridad solo aparente para los que no saben ver, hacen un inmenso trabajo técnico que, por su especialidad, logra que las ventanas sean sólidas gráficamente, y permitan el atisbo o la mirada atenta . Gracias.

Manuel Gil Antón

20 de febrero, 2022

CAPÍTULO I. PROCESOS DE SELECCIÓN PARA LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

Rogelio Javier Alonso Ruiz

INTRODUCCIÓN

Sin afán de minimizar la influencia de otros factores, el éxito educativo mexicano depende, en buena parte, del desempeño de los docentes. Por eso la formación del profesorado es sin duda un tema que merece reflexión permanente, en aras de su mejoramiento. En este sentido, el presente texto busca contribuir a ello a través del análisis de los procesos de selección de los aspirantes para ingresar a las instituciones formadoras de docentes, así como de la revisión de algunas de las condiciones que influyen en la atracción de estos aspirantes a las carreras docentes que ofrecen.

La complejidad de la mejora de tales procesos de selección radica en su naturaleza de fenómenos que no pueden ser aislados de otros elementos de igual o mayor importancia dentro del escenario educativo de nuestro país. Un contraste de los perfiles de ingreso de las carreras normalistas con los criterios e instrumentos considerados en los procesos de selección advierte el posible desfase entre los mismos.

Al respecto, algunas posturas teóricas (Vaillant, 2013a; Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso, 2018) apuntan ciertas condiciones por las cuales los estudios superiores en docencia

no representan la opción más atractiva para los estudiantes con mejor desempeño académico en el nivel educativo previo: factores internos (características de los criterios e instrumentos de los procesos de selección) y externos (condiciones profesionales, económicas y sociales del profesorado) que determinan de forma negativa la atracción y aceptación de mejores aspirantes, acordes con el perfil de ingreso deseado.

Si bien en este capítulo se abordan los procesos de selección para la formación inicial docente, no se pretende discutir acerca de la obligatoriedad del Estado de proporcionar universalmente estudios superiores, la justicia de los procesos de selección, el fenómeno del rechazo en instituciones de educación superior y las contradicciones entre la certificación de terminación del nivel medio superior y el proceso de selección para cursar estudios profesionales; asuntos que ameritarían análisis específicos dadas las particularidades de cada uno.

De esa manera, primero se explica el desinterés por la profesión docente entre quienes están por elegir una carrera; posteriormente se revisa el perfil de egreso de las licenciaturas normalistas y sus implicaciones en los procesos de selección; enseguida se analizan los elementos de los procesos de selección en México a través del estudio de las convocatorias en el tema de algunas instituciones formadoras de maestros. Después se refiere una serie de pautas para mejorar dichos procesos selectivos, particularmente enfocados en la atracción a la profesión docente y la reconfiguración de los criterios y mecanismos que sustentan la selección. Se finaliza con algunas conclusiones sobre el tópico en cuestión.

DESINTERÉS POR LA PROFESIÓN DOCENTE: ¿CAUSA O CONSECUENCIA?

Los procesos de selección para el ingreso a las escuelas normales en México, al igual que en otras partes del mundo, pueden efectuarse sin la presencia de los mejores candidatos, ello derivado de la percepción sobre la profesión docente. Existen varias razones para que los estudios de docencia no atraigan a los egresados de bachillerato, de manera general, en Latinoamérica destacan el salario precario de los profesores, las condiciones de trabajo poco atractivas y el escaso impacto de las buenas prácticas profesionales en los incrementos salariales (Elacqua et al., 2018).

Además, diversas presiones, sobre todo familiares y sociales, “influyen para que los jóvenes interesados en la enseñanza busquen otras alternativas más promisorias desde el punto de vista económico y de prestigio social” (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2012, p. 49). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019), en su estudio periódico sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés), refiere lo siguiente:

Entre el 60% y 70% de los docentes informaron que el paquete financiero y las condiciones de trabajo de la profesión docente eran importantes para ellos, pero esta proporción es mayor en los países donde los profesores están altamente valorados en la sociedad y su situación económica es mejor que la de otras profesiones (p. 122).

Así, las condiciones económicas, laborales, de reconocimiento social, entre otras, rodean el ejercicio de la docencia y determinan en buena medida la decisión de incorporarse a los estudios superiores del área docente. En los resultados de la prueba del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), aplicada en 2006 a jóvenes de 15 años de edad de más de 60 países, se advierte precisamente este desinterés por la profesión docente: si bien 44% manifiesta deseo por dedicarse a una profesión que requiera un grado universitario, “solo 5% de los estudiantes espera trabajar como maestro” (OCDE, 2015, p. 1).

Esto es, apenas uno de cada veinte de quienes aspiran a una profesión se interesa por laborar en la docencia. No se debe perder de vista que estos datos corresponden a estudiantes con apenas edad para cursar el nivel medio superior, sin embargo, sus preferencias podrían estar vinculadas a lo que sucede al momento de elegir una carrera.

En México el interés por ser docente tiene proporciones similares: mientras 69% espera trabajar como profesionalista, únicamente 8% contempla el magisterio como opción laboral (OCDE, 2015, p. 2). Porcentaje inferior al de países de alto desempeño en la misma prueba como Finlandia, Hong Kong y República de Corea, donde aproximadamente 15% o más de los jóvenes con deseos de ser profesionalistas consideran la opción de ser maestros (Elacqua et al., 2018, p. 23). Tales datos apuntan que el universo de selección de las carreras en docencia es inferior, en términos proporcionales, al de otras áreas de la educación superior.

Centenares de jóvenes se alejan de la docencia y, desafortunadamente, “lo que [más] preocupa son aquellas personas que, teniendo la disposición y las capacidades para ser buenos profesores, eligen otras carreras universitarias precisamente porque el estatus de la profesión docente es considerado bajo” (Unesco, 2012, p. 52), pues lo anterior no habla de fallas en los procesos de selección que dejan fuera a los mejores candidatos, sino que probablemente a ellos de ningún modo les interesa formarse como docentes.

En Latinoamérica “la docencia se ha transformado en una profesión que no atrae a los mejores candidatos” (Vailant, 2013a, p. 199), su universo de selección disminuye a causa del desinterés por la labor docente, pero no se reduce de manera uniforme: parecen tomar otros caminos, en especial aquellos con los historiales académicos más brillantes; contrario a lo que ocurre en Finlandia y Singapur, donde los aceptados a las carreras en educación se ubicaron en el tercio más alto de desempeño académico en el nivel educativo inmediato anterior (Elacqua et al., 2018).

La Unesco (2012) considera un tema crítico en torno a la formación inicial docente el “bajo nivel de formación con que se ingresa a los estudios pedagógicos” (p. 58), dado que torna “difícil contar con docentes efectivos si solo se interesan por la profesión docente los individuos de menor rendimiento académico” (Elacqua et al., 2018, p. 28). Más allá del proceso de selección, el desinterés de los egresados del nivel medio superior por acceder a la formación inicial docente refleja la estimación que como sociedad se tiene de la figura del

maestro. He allí que “muchos países se enfrentan a las dificultades de atraer personas, en particular candidatos altamente calificados y motivados, para que se conviertan en maestros y líderes escolares y capacitarlos adecuadamente para sus funciones” (OCDE, 2019, p. 122).

PERFIL DE INGRESO DE LOS ASPIRANTES A LA EDUCACIÓN NORMAL MEXICANA

En México el perfil de ingreso a la educación normal es definido por la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM, 2018) como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante a cursar el Plan de Estudios con la finalidad de garantizar su formación profesional y lograr con éxito la conclusión de sus estudios” (párr. 68). Destacan allí el interés por la docencia, la predilección por el trabajo con infantes y la preocupación por problemas sociales y educativos, además de los nueve rasgos específicos que siguen:

- Capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propios a lo largo de la vida.
- Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes, así como utilizar pertinentemente distintos tipos de lenguaje.
- Facultad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos.

- Aptitud de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Destreza para expresar ideas claras de forma oral y escrita.
- Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos y con medios, códigos y herramientas apropiados.
- Interés por participar con una conciencia ética y ciudadana en la vida de la comunidad, región, entidad, país y el mundo.
- Capacidad para comunicarse e interactuar con distintos actores y contextos conforme sus características culturales y lingüísticas.
- Interés por realizar actividades de enseñanza (DGE-SUM, 2018, párr. 70).

El proceso de selección para el ingreso a las carreras en educación debería justificarse en la valoración del aspirante según el perfil de ingreso, de esa forma la preocupación por este proceso radicaría en la manera de ponderar los diferentes rasgos del listado anterior. No obstante, se identifica una dificultad: el perfil se conforma de características de naturaleza muy variada, lo cual ocasiona que su valoración sea compleja y, a la vez, plantea múltiples desafíos para los procesos de selección de las carreras docentes, por ejemplo, ¿cómo valorar el interés por realizar actividades de enseñanza?; ¿qué situación podría determinar, con cierta fiabilidad, que un as-

pirante posee capacidad para el trabajo colaborativo?; ¿cómo conocer sus creencias, valores, ideas y prácticas sociales?

En nuestro país el proceso de admisión a escuelas normales parece no corresponder con la variedad de aspectos que contempla el perfil de ingreso, debido a que se olvidan principalmente aquellos relacionados con actitudes y valores. La selección de estudiantes para las carreras normalistas en varias ocasiones se basa en los resultados de una prueba escrita enfocada de manera puntual en el lenguaje, la comunicación y el razonamiento matemático, los cuales difícilmente evalúan los rasgos señalados, al contrario, podrían acarrear efectos nocivos en cuanto a la exclusión de los más desfavorecidos. Asimismo, resalta la ausencia de otros instrumentos o técnicas que contribuyan a una valoración más integral.

MÁS Y MEJORES ASPIRANTES, ¿MEJORES PROCESOS DE SELECCIÓN?

Es evidente la existencia de un problema de ingreso a las escuelas normales marcado, en primer término, por quienes se interesan en la carrera docente y, en segundo, por los procesos mismos de selección que pudieran ser imprecisos para aceptar a los mejores candidatos.

Según Denise Vaillant (2013b), “habría que lograr que la elección de la profesión docente sea la primera opción de carrera y prestar particular consideración al perfil socio-demográfico de maestros y profesores y a la mejora de las condiciones de trabajo y de la estructura de remuneración e in-

centivos” (pp. 54-55). La elección de una carrera no se puede desvincular de las percepciones de quienes están por elegir una de las retribuciones futuras que recibirán en su campo laboral. Despertar el interés por la docencia es un asunto complejo cuya solución incumbe, pero rebasa los esfuerzos de las autoridades e instituciones formadoras de maestros. Por ende, el desinterés por la docencia y la consecuente merma en la cantidad y el nivel académico de aspirantes son síntoma de un problema más amplio.

Relacionado con los procesos de selección, es necesario perfeccionarlos para asegurar que sean elegidos del universo de aspirantes aquellos con mejores cualidades para ejercer la docencia. Es un reto, especialmente en términos operativos, diversificar los criterios y las prácticas de selección para las carreras en educación, empero, aún mayor es lograr lo anterior sin ejercicios que recalquen las desigualdades de las que provienen los aspirantes: se debe buscar procesos justos y precisos en la selección para el ingreso a las escuelas normales.

Vale la pena entonces analizar cómo las escuelas normales de México intentan atraer y seleccionar a los aspirantes con mejores aptitudes académicas. Al respecto, las convocatorias para cursar licenciaturas educativas en el ciclo escolar 2020-2021 de entidades federativas como la Ciudad de México (Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, 2020), Colima (Secretaría de Educación, 2020), Jalisco (Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco, 2020), Veracruz (Secretaría de Educación de Veracruz, 2020) y Yucatán (Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior, 2020) resaltan dos elementos: un examen de selección

y el certificado de terminación de estudios de bachillerato o el equivalente. El primero emplea la prueba EXANI-II que —de acuerdo con el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval), institución encargada de su diseño, aplicación y calificación— brinda información sobre la aptitud de los concursantes para emprender estudios superiores.

De manera específica, la convocatoria de la Ciudad de México establecía que aceptarían en sus licenciaturas del área educativa aspirantes que obtuvieran un puntaje mínimo de 950 en la prueba EXANI-II; posteriormente ajustarían las vacantes disponibles en cada una de sus ofertas académicas. Conforme lo señalado por el Ceneval (2021), este instrumento “está diseñado para que la mayoría de la población que lo presente logre un puntaje cercano a 1000, lo cual significa tener un desempeño promedio esperado” (párr. 1), es decir, calificación mínima 700 y máxima 1300. De allí la afirmación de que los procesos de selección de las escuelas normales no exigen un desempeño académico sobresaliente del aspirante, al menos en dicho examen le basta un puntaje similar al de la mayoría de los sustentantes para ser aceptado, aunque sus posibilidades incrementan con una mayor puntuación.

De las convocatorias revisadas, únicamente la de Colima incluye criterios diferentes a la prueba EXANI-II: promedio general de bachillerato y un examen psicométrico. No obstante, la prueba diseñada por el Ceneval siguió siendo el elemento de mayor peso al representar 70% del puntaje total. En sí, la admisión a carreras educativas depende predominantemente de una prueba nacional estandarizada. En aras

de una selección más precisa, convendría complementar este instrumento con otras fases del proceso selectivo. Este tipo de examen puede continuar siendo el filtro de la idoneidad académica general de los aspirantes, pero valdría la pena sopesar la pertinencia de emplearlo como referente principal para dar acceso a los estudios superiores en el área educativa.

El EXANI-II, determinante para el ingreso a las normales, valora sobre todo pensamiento matemático y analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora. Una correspondencia de estas competencias con los rasgos del perfil de ingreso a la educación normal (DGESUM, 2018) da la impresión de que varios de estos últimos son soslayados, por ejemplo: capacidad de trabajo colaborativo, interés por participar con conciencia ética y ciudadana en la vida de la comunidad e interés por realizar actividades de enseñanza, entre otras. Se observa así que el proceso de selección, regido prácticamente por los resultados de un examen estandarizado, es incongruente con la integralidad que supone el perfil de ingreso a las carreras normalistas.

Villegas (2017) advierte precisamente las limitaciones de este instrumento para determinar el acceso a la educación superior, incluso resalta la correlación del desempeño en este tipo de pruebas con variables socioeconómicas: “mayor efecto como factor de exclusión social que como predictor del logro académico” (p. 51). Mientras Rivera, Guerrero, Sepúlveda y Arizmendi (2005) señalan que “hay aspectos del conocimiento que no pueden ser fraccionados o atomizados para ser incluidos en un reactivo de opción múltiple” (p. 85).

¿Se puede conservar este instrumento sin que los procesos de selección apunten hacia el elitismo? ¿Qué tan pertinente es su uso? Una posible respuesta, otra vez, recaería en relativizar el valor otorgado a la prueba y la aparición de nuevos requerimientos de selección, puesto que la aptitud de un aspirante a maestro, quizá a cualquier otra profesión, no puede estimarse adecuadamente mediante una prueba de este tipo.

Se reconoce “que es difícil en la selección de postulantes, evaluar aspectos vocacionales y actitudinales que son relevantes en la profesión docente” (Unesco, 2012, p. 53), pero llama la atención la inexistencia de algún esfuerzo siquiera por considerar estos rasgos para permitir o negar el ingreso a las escuelas normales en México. He ahí la necesidad de complementar el referido examen, inclusive reconsiderar el peso que se le otorga. En sintonía con lo anterior, la Unesco (2012) recomienda un proceso de selección con una mirada más amplia, “considerando criterios como las habilidades básicas de lectoescritura, pensamiento matemático, resolución de problemas, destrezas interpersonales de comunicación y motivación para aprender y enseñar” (p. 118). Es conveniente notar que los dos últimos criterios difícilmente caben en un examen escrito.

En relación con el certificado de terminación de bachillerato, curiosamente ninguna de las convocatorias revisadas estableció un promedio mínimo que el aspirante debiera ostentar. Aun aquellos sin el documento solicitado para seguir cursando la educación media superior, se les señalaba que su constancia provisional debía solo especificar que contaban

con un promedio aprobatorio en el último grado de ese nivel educativo. Todavía algunos años atrás ciertas entidades requerían calificaciones promedio mínimas de bachillerato para aspirar a un lugar en las carreras ofertadas: en el ciclo escolar 2010-2011 la “más baja fue la solicitada en Michoacán (6.0) y la más alta se encontró en Colima (8.5), algunas entidades no especificaron el promedio mínimo solicitado” (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 30).

Esta revisión de las convocatorias explícita la función de filtro (en la parte académica de los estudiantes) del examen estandarizado, sin embargo, requerir un puntaje apenas homogéneo al de la media de la población y la falta de exigencia de un promedio mínimo en el nivel medio superior entredice la rigurosidad del proceso de selección. Tales situaciones podrían ser contempladas y asumidas desde dos perspectivas diferentes: consecuencia o causa. La primera pudiera considerársele resultado de que la docencia, generalmente, no sea preferida por los egresados de educación media superior con mejor desempeño académico. En ese sentido, las autoridades parecen reconocer este último fenómeno y, en consecuencia, ajustan los niveles de exigencia a las características típicas de los aspirantes.

Por otra parte, estas situaciones en las convocatorias también pueden ser calificadas de causa al desalentar una formación académica previa de mayor calidad entre quienes aspiran a ocupar un lugar en las escuelas normales, lo cual a la vez podría propiciar que estudiantes con logros académicos escasamente aprobatorios encuentren en las escuelas normalistas un espacio para continuar sus estudios superiores.

Situación no exclusiva de México, en América Latina “hay jóvenes que entran a ella por vocación, pero también hay muchos que se matriculan por ser una carrera relativamente más accesible” (Elacqua et al., 2018, p. 24).

De ninguna manera se regatea el derecho de cualquier persona de buscar los niveles educativos más altos, tampoco se asocian otras cualidades (aptitudes personales del aspirante, por ejemplo) disímiles a las habilidades cognitivas evaluadas, simplemente se alerta sobre la necesidad de reflexionar la conveniencia de que las condiciones establecidas en las convocatorias faciliten que estudiantes sin cabida en otras opciones formativas recalen en las escuelas normales.

De igual modo, podría suponerse que la eliminación de promedios como condición para participar en los procesos de selección o la disminución de puntajes mínimos en el examen apuntan hacia una igualdad de oportunidades, pues se evita que el proceso actúe a manera de caja de resonancia de las desigualdades socioeconómicas que derivan en rendimientos académicos bajos. Sin embargo, el pago de aranceles (en algunos casos superiores a \$800.00) para tener derecho a la aplicación del examen ya funge como excluyente de cierta cantidad de aspirantes. La línea es así muy delgada: ¿cómo idear procesos de selección más precisos sin caer en la exclusión por motivos que el mismo sistema (no solo educativo, sino social) propicia?

Las reflexiones anteriores en absoluto son una invitación a endurecer, de forma irreflexiva, los requerimientos de las convocatorias para ingresar a las escuelas normales. Sería un error, en principio, pensar que la elevación de las

exigencias, por sí misma, redundaría en la atracción de mejores aspirantes; por el contrario, las consecuencias podrían resultar adversas si se le concibe de manera desarticulada de otros: “basta imaginar qué sucedería si se pretendiera solo elevar las exigencias de la formación inicial sin modificar ni las condiciones de trabajo ni el salario” (Tenti, 2005, p. 281). ¿De qué serviría plantear mayores requerimientos al ingreso cuando la vida académica interna de las normales seguiría siendo igual de demandante o al egresar permanecerían las mismas retribuciones profesionales y económicas?

HACIA UNA DOCENCIA MÁS ATRACTIVA: ALTERNATIVAS PARA MEJORES PROCESOS DE SELECCIÓN

De acuerdo con Tenti (2005), “toda política docente debe ser integral. [...] Cualquier política que pretenda avanzar por un único andarivel está condenada al fracaso” (p. 281). Así, la mejora de los procesos de selección para el ingreso a la formación inicial docente jamás debe ser un asunto aislado, va más allá de las posibilidades mismas de las instituciones encargadas de los futuros profesores: requiere la articulación de esfuerzos de un amplio espectro de actores educativos y gubernamentales.

El desinterés por la profesión docente es sumamente relevante para los procesos de selección de la formación inicial. No se necesitan demasiadas explicaciones para entender que las precariedades de la labor docente ahuyentan a los po-

sibles aspirantes: la elección de una carrera se ve influida tanto por elementos vocacionales como profesionales y económicos. Convertir la docencia en una opción atractiva transita por muchos planos y su concreción parece situarse más en el mediano plazo, lo cual parece rebasar a las escuelas normales, por tanto, se requieren de acciones como incremento salarial, modificaciones a la estructura de remuneraciones, oportunidades de crecimiento profesional y mejores condiciones de trabajo: infraestructura y equipamiento, derechos laborales, organización del tiempo de trabajo, entre otros (Elacqua et al., 2018). A medida que los futuros profesionistas observen en la docencia condiciones de trabajo más atractivas, seguramente el universo de aspirantes aumentará en cantidad y calidad.

Ya planteado, uno de los problemas de ingreso a la carrera docente radica en que los estudiantes con mejor desempeño académico generalmente desestiman la docencia como primera opción de carrera. Se podrían considerar “incentivos económicos para candidatos talentosos” (Elacqua et al., 2018, p. 205), sin soslayar el riesgo de desapegar con esta medida la elección de la carrera de aspectos vocacionales, convirtiendo a los beneficiados en meros “mercenarios” de la educación superior. En ese sentido, sería recomendable establecer mecanismos con los cuales otorgar becas no limitadas a componentes académicos y económicos: “en Argentina y Perú, por ejemplo, los procesos de selección contemplan, además del rendimiento académico en la escuela secundaria y los resultados en pruebas escritas, entrevistas personales para evaluar

la vocación y el compromiso con la profesión” (Elacqua et al., 2018, p. 205).

En el afán de no caer en la adopción sin criterio de experiencias de otras regiones, resulta prudente atender alternativas que países latinoamericanos han implementado para atraer estudiantes con trayectorias académicas brillantes: “Beca vocación de profesor en Chile, Beca vocación de maestro en Perú, por ejemplo. En Argentina, están las becas Compromiso docente” (Calvo, 2019, p. 40). Es interesante cómo en el caso chileno los nuevos maestros deben laborar durante tres años en el servicio público para retribuir lo recibido en su formación inicial.

Bajo ese modelo se podría concretar que los beneficiados con becas como las señaladas se desempeñaran en zonas vulnerables, donde más se les necesita, cumpliendo así, además, con el principio de equidad. Por supuesto, medidas de ese tipo deberían considerárseles complementarias, ya que la atracción real hacia la carrera docente de ningún modo puede depender de recompensas adicionales, sino del convencimiento genuino de los egresados del nivel medio superior.

El interés por la docencia también podría ser incrementado a partir de campañas publicitarias: programas promocionales enfocados a grupos que tradicionalmente no ingresan a la docencia (OCDE, 2011). Este fue el caso de Inglaterra, cuya escasez severa de docentes la enfrentó con una campaña publicitaria que condujo, en menos de cinco años, a triplicar el número de llamadas telefónicas recibidas para el reclutamiento nacional docente. Ideas similares pudieran

ser promovidas no solo por el Gobierno federal, sino por las mismas escuelas normales, de acuerdo con sus posibilidades.

Una iniciativa de establecer exigencias más altas para el ingreso a las escuelas normalistas debe contemplar que la recuperación de la valoración de la labor docente le antecede, es decir, considerar el aumento de los requisitos una consecuencia de muchos factores, no una medida aislada, pues de otro modo muy probablemente esté condenada al fracaso: “un incremento drástico de los requisitos, como el observado en Perú entre 2007 y 2012, puede ocasionar una reducción en el número de postulantes y, como consecuencia, una escasez de docentes” (Elacqua et al., 2018, p. 205).

CRITERIOS Y MECANISMOS PARA MEJORES PROCESOS DE SELECCIÓN

La mejora de la formación inicial docente, según la Unesco (2012), se finca en cuatro orientaciones generales; la primera, “promover el ingreso de mejores candidatos a la docencia elevando el nivel de exigencias para ingresar a los estudios pedagógicos” (p. 11), siempre cuidando no propiciar la exclusión de aspirantes originarios de entornos sociales desfavorables. Sin duda los requerimientos en las convocatorias de ingreso influyen en las características de quienes inician sus estudios pedagógicos, aunque la mera elevación de las exigencias no necesariamente redundará en el acceso de los estudiantes con mejores aptitudes académicas.

En sintonía con la recomendación complementaria, vale la pena reflexionar sobre los instrumentos empleados para la selección de aspirantes y sus implicaciones socioeconómicas. Así, la primera pauta a estimar para mejorar los procesos de selección de la formación inicial docente es reorientar y ampliar su enfoque. Dicho ya, actualmente en México prevalece el interés por evaluar ciertas habilidades cognitivas del aspirante.

Pero tal cual lo señala Pérez (2014), en la elección de estudios superiores “intervienen no solo capacidades intelectuales sino también componentes motivacionales, rasgos de personalidad, intereses y expectativas para convertirse en un futuro profesional” (p. 111). Por ello, un perfil de ingreso con rasgos tan diversos como el de las licenciaturas normalistas merecería un proceso de selección que contemplara la evaluación de los aspirantes desde diferentes perspectivas, no solo la académica que se privilegia hoy día.

Cabe subrayar al respecto a los países europeos que establecen tres o más criterios de selección para el acceso a la formación, entre los cuales destacan “las entrevistas en las que se exponen las razones por las que los candidatos desean dedicarse a la docencia” (Eurydice, 2002, p. 61). Por ejemplo, “en Finlandia seleccionan a aquellos candidatos que tienen un punto de vista social y cognitivo de la enseñanza y presentan un fuerte compromiso y motivación hacia la formación docente y el trabajo como profesor” (Pérez, 2014, p. 113). Para lograr lo anterior exploran en la respectiva entrevista: “1. La idoneidad del candidato para la formación del profesorado y

para la profesión docente, 2. La motivación que presenta hacia el campo de la educación y 3. Las habilidades y competencias de comunicación” (p. 121). En contraste, México soslaya al menos dos de estos tres elementos.

Similar al escenario finlandés, Singapur selecciona a sus futuros docentes mediante entrevistas llevadas a cabo por un panel de tres directores experimentados, quienes buscan verificar la actitud, aptitud y personalidad de los aspirantes (Barber y Mourshed, 2008). Pese a las bondades de tal entrevista, se detectan posibles riesgos y dificultades: los sesgos subjetivos de los evaluadores, las teorías declarativas de los aspirantes en detrimento de sus usos y costumbres reales, y el volumen de trabajo que implica efectuar la entrevista de cada uno de los postulantes (Pérez, 2014).

Sería deseable que el proceso de selección para la formación inicial docente valorara, además de habilidades cognitivas, otros rasgos del aspirante, sin minimizar la formación académica con la que llegan los postulantes, pues pudiera darse el caso de aceptados con carencias en su formación académica. Esto enfatiza la urgencia de procesos de selección con alguna fase de “nivelación de habilidades básicas para estudiantes que presentan debilidades por sus condiciones previas de escolaridad y capital cultural” (Unesco, 2012, p. 49). De este modo la evaluación del lenguaje y el razonamiento matemático otorgaría puntajes para el proceso de selección mismo, así como sería un verdadero insumo para un diagnóstico a partir del cual se tomen medidas a corto y mediano plazos, mismas que palien en lo posible las deficiencias más significativas.

Lo anterior se justifica en la relevancia de que en la reconfiguración de los procesos de ingreso se evite “un sesgo que pueda significar elitizar la formación docente y cualquier tipo de discriminación en contra de estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos bajos” (Unesco, 2012, p. 118). Con ello se atenuaría la exclusión que los procesos de selección actuales ejercen sobre los estudiantes más desaventajados y, a la vez, sería una manera de que el Estado asuma los vacíos de la formación media superior que brindó a los aspirantes al acreditarlos mediante un certificado de terminación del bachillerato.

Resulta conveniente revisar (matizándola en función de la diferencia de contextos) la experiencia de Finlandia. Si bien en aquel país se incluye un examen de matriculación (al final del equivalente al bachillerato mexicano) como vía de acceso a las instituciones universitarias en docencia, quienes no lo aprueban pueden presentar otro específico de los programas de formación docente, sumado a la entrevista mencionada. De ese modo, “los docentes tienden la mano a aquellos que no han aprobado esta prueba y les da la oportunidad de demostrar sus habilidades interpersonales, su motivación y sus intereses profesionales en la entrevista” (Pérez, 2014, p. 117).

Bajo una fuerte reflexión de su adaptación a nuestro entorno, medidas de ese tipo pudieran servir de guía para evitar menospreciar a los aspirantes con bajo desempeño en una prueba escrita como el EXANI-II, a la que se le atribuyen cargas de exclusión social (Villegas, 2017).

CONCLUSIONES

La admisión a las escuelas normales presenta múltiples desafíos, pero sin duda la falta de interés por la profesión docente y el bajo nivel académico de los aspirantes son retos estrechamente vinculados a asuntos de mayor fondo en la vida educativa del país: las condiciones económicas, laborales y profesionales del profesorado. Aunado a un proceso de selección que parece contemplar solo algunos de los rasgos del perfil de ingreso establecidos en los programas de estudio normalistas.

En consecuencia, la máxima es procurar atraer a más y mejores postulantes. Si bien se pueden crear campañas publicitarias e incentivos para los aspirantes, la clave radica en convertir la docencia en una profesión altamente estimada (en todos los sentidos) por la sociedad. El mejoramiento del salario y los derechos laborales de los profesores, así como de las condiciones físicas en las que se desempeñan y las dinámicas de trabajo representan un buen comienzo con miras a reflejarse en un mayor poder de convocatoria de las instituciones formadoras de maestros.

En cuanto a los mecanismos y criterios de selección, la sobrevaloración del lenguaje, la comunicación y el razonamiento matemático, en detrimento de habilidades relacionadas con la vocación y el compromiso para asumir la carrera, podría atenuarse al adoptar una perspectiva más diversa, reflexionar el uso actual dado a la prueba EXANI-II y considerar otros instrumentos de valoración de los postulantes, a saber, la entrevista.

El replanteamiento de las formas de selección debe evitar ser un medio de profundización de las desigualdades de los aspirantes, aun así, es solo una pieza de un gran rompecabezas sobre el mejoramiento de la formación inicial docente. También el perfeccionamiento de los mecanismos de ingreso a las escuelas normales tendría efectos reducidos si no se consideran, previamente, otros asuntos trascendentales de la vida normalista: la calidad de sus programas, los procesos de selección de docentes, las condiciones laborales y profesionales de su personal, la autonomía de las instituciones formadoras, la infraestructura y el presupuesto que se le otorga anualmente, entre otros más.

REFERENCIAS

- Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. (2020). *Convocatoria EXANI II 2020*. Recuperado de https://www2.aefcm.gob.mx/quienes_somos/dgenam/practica-docente/archivos-convocatorias/Convocatoria-EXANI-II-2020.pdf
- Barber, M., y Mourshed, B. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Chile: McKinsey & Company.
- Calvo, G. (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*. Argentina: Unesco.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. (s. f.). *EXANI II. Ceneval: índice Ceneval y niveles de desempeño*. Recuperado de <https://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>

- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). *Planes de estudio 2018: Licenciatura en Educación Primaria*. Recuperado de <https://www.cevie-dgespe.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Estados Unidos de América: BID.
- Eurydice: Red Europea de Información en Educación. (2002). *Temas clave de la educación en Europa: Volumen 3*. Bélgica: Autor.
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. (2017). *La educación normal en México: Elementos para su análisis*. México: INE.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Chile: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011). *Building a high-quality teaching profession: lessons from around the world*. Francia: Autor.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). Who wants to become a teacher? *OCDEiLibrary*, 12, 1-4. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/who-wants-to-become-a-teacher_5jrp3qdk2fzp-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners*. Francia: Autor.
- Pérez, L. (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 8, 109-132. Recuperado de <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1306/1510>

- Rivera, A., Guerrero, L., Sepúlveda, A., y Arizmendi, I. (2006). La pertinencia del examen único de ingreso al bachillerato. *Perfiles Educativos*, 28(11), 71-88. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a4.pdf>
- Secretaría de Educación. (2020). *Convocatoria Admisión LICs 2020*. Recuperado de <http://descargas.secolima.gob.mx/secolima/2020/Convocatorias/ISENCO/CONVOCATORIA%20LIC%202020-2021.pdf>
- Secretaría de Educación de Veracruz. (2020). *Convocatoria para el ingreso a escuelas normales*. Recuperado de <http://www.sev.gob.mx/educacion-normal/wp-content/uploads/2020/07/CONVOCATORIA-Ingreso-EN.pdf?fbclid=IwAR3R-mCmxUE901-f4hKhpRARZif9o3E6-Xv63WB5JFK9mvhlDuprYAOVOv7A>
- Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco. (2020). *Proceso de admisión 2020 de las escuelas normales públicas y particulares autorizadas de la entidad*. Recuperado de http://edu.jalisco.gob.mx/dgen/sites/edu.jalisco.gob.mx/dgen/files/convocatoria_2020_v3.pdf
- Secretaría de Investigación, Innovación y Educación Superior. (2020). *Convocatoria*. Recuperado de <https://www.normales.sies.yucatan.gob.mx/Convocatoria.php>
- Tenti, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI.
- Vaillant, D. (2013a). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. Recuperado de http://www.denisevaillant.com/wp-content/uploads/2018/08/Formacion_inicial_profesorado_America_Latina.pdf
- Vaillant, D. (2013b). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En M. Poggi (Coord.), *Políticas*

docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional. Argentina: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-Unesco.

Villegas, R. (2017). ¿Es el EXANI II un predictor del logro académico o un factor de exclusión social? *Educación y Ciencia*, 6(48), 43-52. Recuperado de http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/444/pdf_62

CAPÍTULO II. COMUNIDAD NORMALISTA PARA LA EDUCACIÓN HISTÓRICA: ÉXITO DE DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES EN HISTORIA DE LAS ESCUELAS NORMALES MEXICANAS

Marcela Santillán Nieto

Belinda Arteaga Castillo

Siddharta Camargo Arteaga

Edith Castañeda Mendoza

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se aborda la creación de la Comunidad Normalista para la Educación Histórica (CONEHI): programa de desarrollo profesional dirigido a los académicos de escuelas normales públicas quienes impartieron historia en el periodo 2008-2012, el cual se incrusta en el marco de un amplio abanico de políticas educativas tendientes a incorporar estas escuelas a los procesos de fortalecimiento de las instituciones de educación superior (IES). Así, se optó por organizar una comunidad de prácticas profesionales para docentes a partir de una serie de características específicas con las cuales se pretendía vigorizar las capacidades académicas típicas de las IES: la docencia llevada a cabo por especialistas (en este caso, de historia) que sustentan sus prácticas en la investigación científica, así como su difusión y divulgación.

En principio, la complejidad del objetivo y los distintos ángulos desde los cuales puede ser observado para entenderlo de manera integral no se agotan obviamente en esta contribución, pero representa un punto de partida para sucesivas aproximaciones. Así mismo, se enfatiza la relevancia de la experiencia en historia, cuyos procesos se expresaron de manera heterogénea entre los diferentes grupos de académicos de las escuelas normales que fungieron en su tiempo y aún algunos de ellos fungen como líderes institucionales de redes académicas y programas de posgrado de alcance nacional e internacional, y los docentes miembros del Sistema Nacional de Investigadores sus perfiles deseables y cuerpos académicos (en formación o consolidación).

Cabe mencionar que la historia también compartió retos con iniciativas similares desarrolladas en ese entonces, como los grupos de trabajo de matemáticas, investigación, educación preescolar y gestión. No obstante, la naturaleza diversa de cada desafío los impulsó a enfrentarlos, y priorizar y actuar de acuerdo con sus particularidades. Por tal razón, es importante analizar las condiciones que, en el caso de la comunidad de historia, produjo resultados alentadores, aunque limitados en el tiempo y, sobre todo, vulnerables ante los cambios del contexto producido por las políticas educativas y normativas en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

La fundamentación teórico-metodológica de este estudio parte de las “comunidades de prácticas o profesionales” que han trabajado estándares sobre el pensamiento histórico como Peck y Seixas (2008), Shulman (2005) y Wineburg

(2001). Este último rescata el valor de la formación docente y la investigación para estimular el pensamiento crítico de los estudiantes: “las discusiones sobre los hábitos de la mente en la historia o los estándares para el pensamiento han sido centrales para todos los informes importantes sobre reformas (p. 277).

Las etapas de la presente investigación comprendieron un diagnóstico de necesidades académicas para la enseñanza de la historia, diseñado por el colectivo integrado por directivos de la DGESPE y docentes de escuelas normales del interior del país, y un programa de desarrollo profesional para docentes de historia que incorporó tres aspectos: una propuesta en el tema asociada a la vertiente de investigación y difusión científica de académicos de escuelas normales públicas, así como una reforma curricular en la que participaron miembros de la CONEHI y asesores externos.

LAS ESCUELAS NORMALES COMO IES Y LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En 1984, a fin de reducir la demanda de plazas de educación primaria y secundaria, mejorar la calidad educativa y llevar a cabo la desconcentración administrativa de los servicios educativos, se emprendió una reforma denominada “revolución educativa” por las autoridades del momento, que mediante decreto presidencial elevó la educación normal al *status* de licenciatura e introdujo el bachillerato como requisito obli-

gatorio para el ingreso a dichos estudios (Poder Ejecutivo Federal [PEF], 1984).

Tal cometido ya lo anunciaba en su diagnóstico el Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte 1984-1988 al señalar que los esfuerzos por regular el crecimiento de la matrícula de educación normal se había vuelto crítica, al mismo tiempo, puntualizaba la desarticulación entre la oferta y la demanda de sus egresados. Más adelante, el Programa 7: Formación, superación y actualización de maestros identificaba como prioridad: “Racionalizar la matrícula de las normales, en congruencia con las necesidades previstas de maestros en los diferentes niveles de enseñanza” (PEF, 1984, párr. 559).

Un segundo hito para este análisis es la creación de la DGESPE en 2005. Dicha instancia formó parte de la estructura orgánica de la Subsecretaría de Educación Superior (SES) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de tal suerte que la oficina generadora de las políticas educativas y normas federales de las escuelas normales ingresó al subsistema de educación superior en términos de una organización administrativa de la SEP. El cambio de gobierno en 2006 produjo, entre otros asuntos, movimientos de titulares en la SEP, SES y DGESPE.

Respecto a debates y generación de políticas educativas, el correspondiente contexto lo demarcó un discurso ampliamente difundido por organismos internacionales y gobiernos nacionales, cuyo argumento central yació en que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes.

En este sentido, recuerda a la postura del informe McKinsey & Company (2007), realizado con el propósito de “comprender por qué los sistemas educativos con más alto desempeño del mundo alcanzan resultados mucho mejores que la mayoría de los demás, y por qué ciertas reformas educativas tienen tanto éxito, cuando muchas otras no logran su cometido” (p. 7), donde además se señala que “los estudiantes asignados a docentes con alto desempeño lograrán avances tres veces más rápido que los alumnos con docentes con bajo desempeño” (p. 14).

Allí también se destaca que aquellos países que demostraron mejorar sus resultados educativos lo habrían hecho centrando sus esfuerzos en la habilitación del profesorado, es decir, logrando que las personas más aptas ejercieran la docencia en las mejores condiciones posibles (Barber y Mourshed, 2007, citado en McKinsey & Company, 2007). Igualmente, se plantea que los países con altos niveles de logro educativo eligieron políticas tendientes a atraer hacia la profesión docente a sujetos con los más altos niveles de desempeño académico para mejorar el aprendizaje de los contenidos específicos fijados en los programas de las escuelas o de los distritos o regiones correspondientes (Organización para Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2005, citado en McKinsey & Company, 2007).

Bajo tal lógica Japón, Estados Unidos y Finlandia cuentan con programas de formación exitosos, reconocidos y sometidos a evaluaciones constantes, los cuales complementan con procesos de selección de alta exigencia de sus docentes, así como mecanismos salariales que atribuyen a

la profesión docente un valor social por medio del cual sus miembros alcanzan una adecuada calidad de vida. Estos programas asumen que para que una persona pueda convertirse en un docente eficiente deberá poseer un alto nivel de dominio de la lengua, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, el deseo de aprender y motivación para enseñar (Allington y Johnston, 2000).

A pesar de la legitimidad que esta narrativa consiguió por momentos, se han encontrado varias de sus inconsistencias y contradicciones en la realidad de las escuelas normales. Por ejemplo, la labor de un buen maestro formado adecuadamente sin duda es relevante para el aprendizaje de los alumnos, pero él no actúa en el vacío, sino en sociedades marcadas por las desigualdades, la discriminación y la exclusión. Tales aspectos complejizan la resolución adecuada de los procesos de aprendizaje en el aula y evidencian que su tarea requiere del concurso de agencias sociales: la familia y las instancias gubernamentales.

Por eso, desde el punto de vista de este texto resulta fundamental delimitar la acción docente dentro del sistema educativo. Dicha mirada crítica, necesaria, tal vez hubiese sido útil para desarmar algunos supuestos de alto riesgo que en algún momento responsabilizaron a los maestros, de manera casi exclusiva, de las deficiencias de la educación, sin prácticamente valorar sus aciertos y contribuciones.

Ahora bien, tales investigaciones corrieron de forma paralela con otras como la realizada por Shulman (2005), quien llevó a cabo durante varios años programas de investigación centrados en el análisis de la práctica de los docen-

tes en las aulas, en los cuales llegó a conclusiones importantes; una de amplio consenso refiere a que los docentes cuyos alumnos logran adquirir aprendizajes significativos poseen algunas combinaciones de lo siguiente:

- Sólida formación pedagógica¹ y profundo conocimiento² de las disciplinas, materias o contenidos a enseñar. Habilidades en algunos casos también denominadas categorías base.
- Habilidades para la docencia que incluyen conocimiento didáctico general y de los contenidos, del currículo, de los alumnos y sus características cognitivas y socioemocionales, de los contextos educativos, de los objetivos, finalidades y valores educativos, así como de sus fundamentos filosóficos e históricos (p. 11).

Shulman (2005) insiste en que los docentes logran el aprendizaje de sus alumnos cuando planean sus actividades según las características de estos últimos y preparan una clase incluyente y flexible para trabajar con la diversidad. Además de estar siempre dispuestos a aprender de manera cotidiana y reflexionar sobre lo que han aprendido, a fin de perfeccionarlo día con día, es decir, adquieren conocimientos a partir

¹ Refiere a la pedagogía situada u otra disciplina que implique un tratamiento específico y acorde con las distintas disciplinas contenidas en el currículum.

² Involucra una aproximación a los paradigmas teóricos más relevantes que sustentan el conocimiento actual en el campo de que se trate, la familiarización con la metodología científica de la disciplina, así como las categorías centrales con las cuales se construyen sus objetos de estudio.

de sus aciertos y errores, lo cual les sirve para cambiarlos si es necesario.

NUEVOS RUMBOS EN ESCUELAS NORMALES Y PROFESORADO

Las escuelas normales son diversas y heterogéneas. Conforme datos del régimen de sostenimiento, en 2012 había 258 normales públicas que atendían a 130 713 alumnos, y 184 particulares con una matrícula de alrededor de 32 000 estudiantes, (véase Sistema de Información Básica de Educación Normal [SIBEN] ciclo 2011-2012). En cuanto a su tipo, coexisten en un mismo escenario escuelas normales llamadas beneméritas, centenarias, centros regionales y rurales de educación normalista y rurales, cada una con sus propios logros, necesidades y potencialidades.

Fortalecerlas con el fin de situarlas firmemente en el marco de la educación superior implicó emprender una serie de estrategias que permitieran a sus comunidades académicas y estudiantiles avanzar hacia procesos de mejora cualitativa acordes a sus rasgos específicos. A partir de esta mirada que atendió la diversidad y el mandato de nuestras leyes, más las necesidades sentidas y expresadas socialmente, entre 2007 y 2012 se efectuaron diversos esfuerzos para mejorar la formación de los futuros maestros de educación básica en México y contribuir así a garantizar el pleno derecho de los mexicanos a recibir una educación de calidad.

De esta manera, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 y el subsecuente Programa Sectorial de Educación establecieron objetivos, estrategias y líneas de acción para ampliar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la educación superior, en particular, robustecer el apoyo a las escuelas normales para integrarlas de manera más efectiva al sistema de educación superior.

El objetivo 1 de tal Programa adjudicaba ya como prioridad del Estado elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoraran su nivel de logro educativo, contaran con suficientes medios de acceso a un mayor bienestar y así contribuyeran al desarrollo nacional. Concretamente, en la estrategia 1.14 se enfatizó la necesidad de fortalecer los procesos de habilitación y mejoramiento del personal académico (Cámara de Diputados, 2007).

De esta manera, en el escenario de la formación de maestros —con fundamento en lo dispuesto en los artículos 12, fracción XIV, y 17 de la Ley General de Educación, así como el Convenio de Coordinación, donde se establecen las bases conforme a las cuales funciona el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (Conaedu)— el Gobierno Federal (a través de la SEP) y las autoridades educativas estatales acordaron implementar diversas estrategias y acciones para fortalecer a las escuelas normales y dotar a sus egresados de perfiles adecuados con los cuales pudiesen atender los requerimientos de cada nivel educativo del tipo básico y coadyuvar a elevar la calidad educativa del país (Cámara de Diputados, 2007).

Ante el reto de avanzar en estas acciones de mejora de las escuelas normales, se definieron seis dimensiones: pla-

neación, personal académico, desempeño de los estudiantes, evaluación y mejora, reforma curricular y fortalecimiento de la infraestructura. Pese a centrarse el presente análisis en aquellos trabajos de fortalecimiento del perfil de los académicos normalistas, los demás elementos estuvieron presentes e interactuaron.

El diagnóstico de tales perfiles visibilizó un primer asunto relevante: la baja habilitación del personal académico respecto de otras instituciones de educación superior. Hallazgo que propició el diseño del programa de acción de la DGESEPE en el periodo señalado. Enseguida, se actuó en la organización de diversas comunidades de práctica profesional que, a partir de una mirada de mediano plazo (mínimo cuatro años de trabajo constante), coadyuvarán la aproximación sistemática de los académicos normalistas a los debates teóricos, la investigación de frontera y las estrategias de desarrollo académico tendientes a la mejora de sus perfiles y el fortalecimiento de sus escuelas normales de origen.

Así, cada una de las comunidades participó anualmente en, al menos, tres eventos nacionales, en los cuales pudieron trabajar cara a cara con expertos reconocidos dentro de su campo de especialización, y provenientes de las instituciones más prestigiadas del país y el extranjero. Además, compartieron experiencias y oportunidades de formación en seminarios, cursos y talleres diseñados ex profeso que convergieron en publicaciones colectivas, organización de proyectos, creación de cuerpos académicos y redes de investigación e innovación, ponencias aprobadas por congresos nacionales e internacionales y artículos publicados en revistas indexadas. En la actualidad,

algunos miembros de estas comunidades son cofundadores de diplomados, especializaciones y posgrados.

La habilitación docente jugó un papel muy importante en estos avances, pues sus programas contribuyeron a que más de 2300 académicos realizaran estudios de posgrado y aproximadamente 3800 docentes concluyeran sus procesos de titulación (SIBEN, 2018). Otro resultado favorable, entre 2007 y 2011 el peso relativo de los académicos con maestría o doctorado aumentó de 18 a 30%, mientras disminuyó de 63 a 62% quienes cuentan solo con licenciatura (de los cuales una proporción importante terminó la maestría, pero sin titularse) y de 19 a 8% con estudios menores a la licenciatura (SIBEN, 2018).

Otro suceso fundamental fue el ingreso de las escuelas normales al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEPE) en 2009, gracias a la relación central de las políticas educativas de fortalecimiento de los académicos implantadas en las IES y el PROMEP; relación de la cual se obtuvieron los siguientes resultados:

- 96 profesores con dictamen de perfil deseable y 62 más solicitándolo en 2012.
- 18 apoyos otorgados para la incorporación de profesores de tiempo completo, con 3 candidatos en 2012.
- 27 becas aprobadas para realizar estudios de posgrado, más 16 nuevas solicitudes presentadas en 2012.
- 38 cuerpos académicos registrados, de los cuales 12 recibieron un monto de casi nueve millones de pesos como apoyo económico para realizar investigación (SIBEN, 2018).

EVALUACIÓN Y MEJORA

Las autoridades educativas acordaron implementar, a través de organismos externos, procesos de evaluación del desempeño de los estudiantes y de la calidad de los programas educativos, así como de la gestión de las escuelas normales. Dichos procesos estuvieron a cargo del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), que diseñó y aplicó exámenes de ingreso, intermedios y generales de conocimiento en el cuarto y octavo semestres de 10 especialidades concernientes a licenciaturas de Educación Preescolar, Educación Primaria, Educación Física y Educación Secundaria.

Los resultados de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria ejemplifican los avances logrados durante los últimos años. Tan solo los de la primera, en 2006 uno por ciento de sus estudiantes en instituciones públicas obtuvo un resultado sobresaliente, mientras que en 2011 se elevó al 24.9 por ciento. Por su parte, en las escuelas particulares aumentó de 1 a 8.8 por ciento. En cuanto a la licenciatura en Educación Primaria, en ese mismo año 7% de sus estudiantes en instituciones públicas alcanzó un resultado sobresaliente, y para 2011 creció a 18.9 por ciento. A su vez, entre los de instituciones particulares aumentó del 2 al 7.8 por ciento (SIBEN, 2018).

Para continuar la iniciativa de revisión externa de los programas educativos, en mayo de 2008 inició su evaluación por pares Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES); esfuerzo inédito que abarcó

todos los programas evaluables y hacia finales de 2012 había concluido la valoración de 351 programas (de los cuales 167 se encontraban en el nivel 1 de los CIEES); posteriormente efectuó la de 313 programas más. Consecuencia de tal tenacidad, alrededor de 35% de la matrícula evaluable de las escuelas normales estudiaba en programas reconocidos por su buena calidad educativa (SIBEN, 2018), con la expectativa de que, a mediano plazo, otras instituciones formadoras de docentes se sumaran y así continuaran avanzando rápidamente en dicho renglón.

Acto seguido, CIEES emprendió la capacitación de un grupo de docentes provenientes de escuelas normales de todo el país, a propósito de que participaran en la evaluación de programas en ciencias de la educación del sistema universitario. En la segunda convocatoria del PROMEP, quienes acreditaron el perfil deseable participaron en la evaluación de sus pares. En tanto, los grupos diseñadores de las evaluaciones, bajo la coordinación del Ceneval, los conformaron maestros de escuelas normales y universitarias. Todos estos trabajos de carácter colegiado formaron parte del proceso de fortalecimiento de la habilitación académica de los docentes de las diferentes escuelas.³

³ Los datos proporcionados en este apartado pueden hallarse de manera más detallada en <https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas> (consultado: 15 de julio de 2021).

LA CONEHI Y SU INTERVENCIÓN EN UN APRENDIZAJE ALTERNO DE LA HISTORIA EN LAS AULAS

En el marco descrito previamente, la DGESPE generó el Programa Nacional de Desarrollo Profesional, encaminado hacia los docentes de historia en normales públicas, que daría pie con el paso del tiempo a la CONEHI y poseía tres vertientes: habilitación, investigación y difusión. Respecto a la primera, se organizaron por año tres encuentros nacionales de académicos en historia de escuelas normales públicas, donde se promovió la interlocución de este profesorado con especialistas en historia, historia de la educación y didáctica de la historia por medio de conferencias, talleres, presentación de novedades bibliográficas, recorridos por museos, edificios de escuelas normales emblemáticas y sitios arqueológicos, entre otras actividades.

Sumado a lo anterior, y vinculado con el componente de investigación y difusión, se impulsó que los académicos normalistas generaran conocimientos y los difundieran. Así se apoyó la organización de diversos proyectos de investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza de la historia, sobre todo el proyecto de los archivos históricos de las escuelas normales, que por su propia naturaleza tuvo otros alcances y contó para su realización con instituciones como Apoyo al Desarrollo de Archivos y Bibliotecas de México (ADABI), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el Archivo General de la Nación (AGN), así como organizaciones civiles, redes académicas, los gobier-

nos de las entidades participantes, y académicos y estudiantes de las escuelas normales involucradas.

A partir de estas actividades, en 2009 se logró una amplia participación de los miembros de la CONEHI en el programa de congresos nacionales e internacionales, publicaciones periódicas científicas, libros, así como el ingreso y la obtención de grados de maestría y doctorado en posgrados de calidad garantizada.

Cabe destacar que a partir de estas acciones además se introdujo en México el discurso de la educación histórica, cuyos robustos antecedentes se ubican en el mundo anglosajón e ilicitano, lo cual permitió una renovación del campo de la investigación en didáctica de la historia con alcances internacionales. Algo similar sucedió al proyecto de organización de los archivos históricos de las escuelas normales, pues produjo una revisión profunda de la producción historiográfica y la recuperación de la memoria histórica de dichas instituciones. Por su parte, los debates sobre la historia enseñados en las aulas mexicanas son añejos; arrancan prácticamente con el surgimiento del Estado Nación y llegan hasta el presente en forma de vigorosas discusiones no siempre tersas ni resueltas.

Desde una mirada historiográfica, aparte de su permanencia en el tiempo, destacan como sus rasgos dominantes la fuerza que adquieren estos litigios cuando algunos actores sociales “sienten la Patria amenazada”; es decir, cuando México ha enfrentado amenazas (internas externas, objetivas o imaginarias, armadas o pacíficas) a su soberanía política, identitaria o territorial. También cuando, desde algunas trincheras, se intentan imponer agendas o visiones particulares sobre el

sentido de la historia (enseñar para catequizar, dar identidad, generar sentido de pertenencia o, como pregona la historia maestra de vida, difundir las vidas ejemplares de los santos o los héroes, al tiempo que se trata de impedir que se repita lo ya vivido). Pero sin duda, los más enconados altercados se han centrado en los contenidos de los programas oficiales, las efemérides conmemorativas o los libros de texto.

En nuestro país algunos actores, incluidas las actuales autoridades, siguen centrando las polémicas en torno a la historia en los contenidos a abordarse y que forman parte de un largo índice cronológico de lo que en el siglo XIX se llamó “Historia Patria”. A contracorriente de esas reyertas, Victoria Lerner, Luz Elena Galván, Mireya Lamonedá, Frida Díaz-Barriga y Andrea Sánchez Quintanar, cada una en su momento, son académicas que, en palabras de Arteaga y Camargo (2014):

Abordaron cuestiones como la enseñanza y el aprendizaje de la historia en contextos internacionales, la construcción del conocimiento histórico por alumnos y docentes de bachillerato, la reestructuración del currículo de historia para secundaria y la enseñanza de la historia ya fuese a través de los libros de texto, los programas de estudio en diversos momentos históricos o la forma en la que las personas desarrollan la conciencia histórica y las relaciones complejas entre los historiadores en su papel de investigadores y como docentes (p. 118).

Recientemente las investigaciones se sitúan frente a dilemas que tratan problemas referentes al desarrollo del pensamiento y la conciencia históricos, el dominio de la disciplina, la

pedagogía de la historia y el conocimiento de los sujetos que aprenden (Shulman, 2005). En principio, el pensamiento histórico puede ser definido como la reflexión realizada sobre el pasado y presente para comprenderlo y descifrarlo mediante herramientas teóricas y metodológicas de la disciplina: paradigmas, metaconceptos organizadores y fuentes históricas de diversos tipos. Entonces, no se le limita a la descripción de hechos o procesos ocurridos en el pasado ni al conocimiento de datos o información, en cambio, busca cuestionar, indagar, trazar respuestas tentativas por medio de categorías historiográficas y fuentes pertinentes que coadyuvan en la elaboración de conclusiones autónomas, susceptibles de ser debatidas y demostradas.

La conciencia histórica, por su parte, involucra una toma de postura ética ante la sociedad y el tiempo en que se vive, así como un compromiso subjetivo con su presente y futuro. La conciencia no se adquiere solo en las aulas, tampoco a través de seminarios o cursos, pese a saber del potencial formativo de estas experiencias formales en la subjetividad de los estudiantes y docentes.

La teorización de la conciencia histórica no puede darse en el vacío práctico o empírico, pues implica toma de decisiones, acciones, “ser sistemáticamente probada y aplicada, reformulada y trabajada a partir de los hallazgos en el campo de conocimiento” (Seixas, 2005, citado en Arteaga y Camargo, 2014, p. 120). No solo eso, también debe analizarse a la luz de las nuevas posiciones teóricas, requiere procesos de reflexión que le permitan ver el pasado desde diferentes perspectivas y explicarlo a partir de diferentes contextos.

Se refuta así la historia centrada en datos (fechas, nombres, lugares) y las narrativas meramente descriptivas que, según Burke (1990), los libros de texto suelen poseer y admitir como única referencia. Esta forma de historia, preferida por centenares de educadores tanto contemporáneos como remotos en el tiempo, basada en biografías de héroes y el apotegma de que el conocimiento de los errores del pasado impide que estos se repitan —denominada también “historia maestra de vida”— ya la han interpelado críticamente Chinchilla y Barraza (2011) por sus cargas moralizantes.

Bajo la anterior noción, resulta importante concebir la historia como una disciplina que debe recurrir a medios y procedimientos definidos y propios, además de emplear formas de razonamiento y vocabulario específicos, los cuales posibiliten la producción de nuevos saberes, al tiempo que generen una gran dosis de incertidumbre. Difícil escenario enfrentado hoy por una comunidad creciente y vigorosa de historiadores, docentes y estudiantes, quienes han decidido asumir el compromiso con sus riesgos y posibilidades, tal cual se evidencia en los textos emergidos del segundo y tercer Simposio Nacional, más el primer y segundo Encuentro Internacional “Aproximaciones multidisciplinares e interdisciplinares a la historia de la educación y la educación histórica” (Arteaga y Camargo, 2020). Ejemplos de que teorizar acerca del desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica arguye:

En primer lugar, contar con un modelo de cognición histórica sólido y basado en el empleo de conceptos organizativos y en las formas de investigación propias de la disciplina. Este

modelo tiene que ser claro y comunicable y, al mismo tiempo, mantener abiertos los caminos hacia la complejidad que pueden aparecer más allá de cualquier algoritmo simplista (Seixas y Peck, 2008, citado en Camargo y Arteaga, 2014, p. 124).

El conocimiento y el análisis de los procesos históricos en las aulas conlleva más que una revisión de contenidos, supone la adquisición de nociones con las cuales comprender el pasado y sus múltiples registros en nuestro presente, mismos que pueden generar en los sujetos una relación consciente y reflexiva del futuro.

Sánchez Quintanar (2002) define la conciencia histórica como “la noción de que todo presente tiene su origen en el pasado” (p. 44). Agrega: “desarrolla en los seres humanos la percepción de que el presente es el pasado del futuro, que yo me encuentro inmerso en todo ello y, por lo tanto, soy parcialmente responsable de la construcción de ese futuro” (p. 44). Promueve en el sujeto “la certeza de que forma parte del movimiento histórico y puede, si quiere, tomar posición respecto a este, es decir, puedo participar, de manera consciente, en la transformación de la sociedad” (p. 44).

En tanto, Wineburg (2001), Peck y Seixas (2008) y los mexicanos Arteaga y Camargo (2014) diferencian los conceptos de primer orden de los de segundo orden cuando los últimos autores articulan la siguiente explicación:

Además de los contenidos históricos concretos, los conceptos de primer orden se refieren a los significados específicos que adquieren algunos términos convencionales o utilizados con

diversas connotaciones en otras áreas del conocimiento, tales como “Revolución”, “Estado”, “Rey”, “Independencia”, “Gobernante” [...]. Estos conceptos históricos son construcciones que los científicos sociales han desarrollado a lo largo del tiempo, por tanto, se trata de abstracciones que se relacionan con lecturas teóricas de la realidad social, no son la realidad social en sí misma [...]. Por otro lado, los conceptos históricos de segundo orden pueden entenderse como nociones que proveen las herramientas de comprensión de la historia como una disciplina o forma de conocimiento específica, conceptos le dan forma a lo que hacemos en historia (p. 125).

Desarrollar espacios de habilitación, investigación, difusión y práctica del modelo de la educación histórica con los miembros de la CONEHI posibilitó, entre otras actividades, situar en las aulas herramientas necesarias para hacer historia y pensar históricamente; en otros términos:

Reconocer la historia como una disciplina que permite comprender procesos ocurridos en el pasado (no vivenciales), así como sus relaciones con el presente; formular interrogantes, plantear hipótesis, identificar evidencias y validar argumentos en torno a procesos del pasado y sus relaciones con el presente, empleando conceptos históricos de primer y segundo orden; discernir de manera reflexiva la relevancia de procesos, personajes y/o acontecimientos históricos a partir de conceptos históricos de segundo orden, el manejo de fuentes históricas y el debate en comunidad; debatir, a partir de evidencias, las diversas y a veces conflictivas historias sobre el

pasado planteadas por los historiadores y/o los testigos de procesos del pasado (Camargo y Arteaga, 2014, p. 131).

LA EDUCACIÓN HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

La inclusión de nociones y conocimientos teórico-prácticos de un modelo de educación histórica en la formación de maestros de las escuelas normales significa el esfuerzo sostenido desde la conformación de la CONEHI hasta la fecha para impactar directamente la formación inicial de estos y, en general, la educación básica del país. Así, la educación histórica como un constructo teórico y una práctica fue sistematizada y difundida a través de un artículo de Arteaga y Camargo (2014), donde se asegura que se forjaron al interior de la formación de docentes:

Dos líneas de interés [..]: una es la que tiene que ver con el conocimiento y el análisis de la historia de la educación y, en este marco, la historia de la profesión docente. La otra es la que se refiere a la enseñanza de la historia centrada en el aprendizaje de los sujetos, en el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica (p. 132).

Por lo tanto, una tarea indispensable para el trabajo de la historia consiste en identificar el nivel de conciencia histórica característico de cada profesor y el de un colectivo docente, dada la prioridad de ser concebidos como sujetos históricos. Siguiendo con los estudios sobre educación histórica de Arteaga y Camargo (2014), se reconocen dos niveles de

reflexión histórica que contribuirán a definir el nivel de conciencia histórica:

1. ¿Cuál ha sido el proceso a través del que se ha constituido el colectivo al que pertenezco y cuál el de mi campo profesional? Estas cuestiones tienden puentes hacia los procesos históricos mediante los cuales un grupo (de frente a la sociedad) se ha configurado como un colectivo que ha desarrollado tanto saberes (tácitos y explícitos) como una cultura, una forma de significar y entender los comportamientos que lo caracterizan.
2. El segundo nivel se refiere a la conciencia histórica y un comportamiento ético que modula el comportamiento de un sujeto histórico que incide en la construcción de la sociedad de la que forma parte, así como de aquella que legará a las generaciones del futuro (p. 132).

De lo anterior se puede derivar la urgencia de que los profesores desarrollen una conciencia histórica y sean capaces de poder reflexionar sobre la práctica que llevan a cabo en las aulas, a la vez que reconozcan el impacto de su trabajo en la formación académica y personal de sus alumnos, tanto aquellas expresadas en el currículum como las que le ayudarán a desenvolverse en una sociedad cada vez más compleja.

Para teorizar las prácticas es necesario una toma de conciencia de la naturaleza de las finalidades, explícitas e implícitas, de la enseñanza de la historia [...] y, sobre esta base, identificar un conjunto de objetivos realistas, compatibles con el estado gene-

ral de la enseñanza [...]. Se trata de conocer y analizar el estado de las prácticas actuales, en situación de clase, sus programas, sus métodos y sus técnicas de evaluación y analizar el grado de coherencia entre los objetivos definidos y las prácticas efectivas. Por su parte, la modificación de las prácticas consiste en definir y experimentar estrategias nuevas y diversificadas y evaluar su eficacia real (Pagès, 1994, p. 39).

En la reforma curricular 2012 implementada por las escuelas normales se establecieron tres programas relacionados con la historia y su enseñanza, los cuales se incorporaron a las mallas curriculares de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria y se diseñaron bajo la lógica de trabajar no solo aspectos metodológicos de la disciplina con los futuros profesores, sino crear conciencia sobre las distintas formas de conocimiento. De esta manera, cada curso tenía propósitos y contenidos específicos que eran complementarios.

El Curso de historia de la educación en México: pretende proveer a los estudiantes normalistas los elementos que les permitan el dominio de la historia (y de la historia de la educación) como un campo disciplinar específico con sus propias definiciones, interrogantes, objetos de estudio y formas de argumentación y validación. [...] *El segundo curso, Educación histórica en el aula,* propiciará procesos formativos que le brindarán a los maestros y estudiantes, un conjunto de conceptos ordenadores que les permitan problematizar, interrogar, formular hipótesis, identificar y emplear fuentes primarias (como registros y evidencias del pasado) para validar sus ar-

gumentos, corroborar sus hipótesis y debatir (en comunidad) sus conclusiones. [...] *El tercer curso, Educación histórica en diversos contextos*, implica acercar a los futuros educadores a la producción historiográfica para distinguir sus características (tanto formales como de contenido) y diferenciarla de otros tipos de textos como la novela histórica o con las narrativas artísticas o cinematográficas. También se busca generar la valoración del patrimonio histórico y cultural y visibilizar la relevancia de generar experiencias didácticas innovadoras y creativas que permitan conocer el patrimonio y potenciar su conocimiento para la educación histórica (Arteaga y Camargo, 2014, p. 135).

De allí las interrogantes sobre ¿cuáles son los puntos de fricción entre la teoría, normatividad y realidad vigentes en torno al desarrollo e instrumentación de la conciencia histórica en las aulas de educación normal?; también, ¿qué retos enfrenta la formación inicial de docentes para desarrollar a sus futuros docentes conocimientos base del pensamiento histórico, toma de posición respecto a nuestro tiempo y participación activa en la transformación social?

Algunos esfuerzos académicos por fomentar el pensamiento y la conciencia históricos en las aulas de educación normal han tenido un acercamiento desde el desarrollo profesional de sus docentes; en tal línea fue posible concretar diversos marcos explicativos a través de la puesta en marcha de los Planes de estudios 2012 de las escuelas normales. Con tal propuesta teórico-práctica se diseñaron cursos que posibilitaron una aproximación a los conocimientos base de docentes en

formación; ejercitarlos desde sus jornadas de prácticas profesionales y prepararlos profesionalmente como maestros frente a grupo (DGESPE, 2012)

No obstante, todavía son comunes relatos y vivencias de docentes en servicio y formación que evidencian la persistencia de su trabajo en las aulas de educación primaria con fuentes secundarias, sobre todo los libros de texto de la Secretaría de Educación Pública y las editoriales privadas, al igual que usan fuentes digitales sin filtro académico. Escasamente ocupan fuentes primarias para la historia como correspondencia privada o pública, documentos públicos y legales, prensa, memorias, diarios, obras literarias o científicas de distintas épocas, fuentes iconográficas (obras plásticas: pintura, escultura, arquitectura), gráficas (fotografía, cine) o las maravillosas fuentes orales o varias, por ejemplo, los objetos de la vida cotidiana y los paisajes geográficos.

Una tarea a la par pendiente de las escuelas normales recae en proporcionar continuidad a la formación de docentes capaces de desarrollar conocimientos base para la enseñanza de la historia. Aunado, existen al menos tres aspectos fundamentales para avanzar hacia este pensamiento y conciencia históricos impulsados desde las aulas de educación normal y con impacto en sus egresados al ingreso del servicio profesional docente: 1. Dominio de nociones historiográficas de la historia (considerando un breve recorrido contemporáneo y énfasis en la escuela de los Annales y la Nueva Historia); 2. Desarrollo de los conocimientos base mencionados por Shulman (2005) en la enseñanza de la historia al interior de las aulas de la escuela normal desde las prácticas profesionales; 3.

Dominio y práctica desde la formación inicial del modelo de educación histórica y fundamentos de la disciplina histórica como consulta de archivos históricos, identificación y validación de fuentes para la historia. Sin duda una tarea que atañe a la academia, pero también a los formadores de docentes.

CONCLUSIONES

Pese a que las escuelas normales vivieron entre 2008 y 2012 una transición compleja, contradictoria y accidentada, se han ido situando paulatinamente en el espacio de la educación superior mexicana, rompiendo así viejos esquemas que las sentenciaban al aislamiento y la imposibilidad dialógica con las universidades, o bien, al ostracismo o la endogamia.

Visto a la distancia, este proceso implicó considerables esfuerzos de los involucrados: las autoridades, docentes y estudiantes de las escuelas normales y los actores externos que no dudaron en contribuir con estas instituciones al apreciarlas como clave en la educación de nuestro país. Señalado ya, con datos fehacientes los cambios emprendidos en estos centros de estudio mejoraron sensiblemente la habilitación de los docentes, la investigación de académicos y estudiantes y su difusión en foros nacionales e internacionales, así como la mejora de sus planes y programas de estudio, y su infraestructura institucional. Si bien relevantes, estos cambios fueron limitados, de alcances heterogéneos y vulnerables frente a los cambios po-

líticos, los cuales frecuentemente sacuden al sistema educativo en general y a las escuelas normales en particular.

Tan solo el caso específico de la CONEHI y sus intervenciones como experiencias académicas en las que participaron investigadores nacionales e internacionales para el diseño de los planes y programas de educación histórica e historia de la educación (licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, 2012), la organización de archivos históricos y la difusión de sus productos de investigación.

De allí la necesidad de profundizar en aspectos que por la extensión de este trabajo no fueron incluidos, sin embargo, permanecen como debates abiertos que en momentos posteriores deberían abordarse, por ejemplo: la relación entre las escuelas normales, el Estado y las demandas sociales, el papel de los educadores, los escenarios educativos heterogéneos y cambiantes, así como la importancia de formar a los docentes mexicanos como actores autónomos con proyectos centrados en las necesidades y potencialidades de sus alumnos y no como meros instrumentos políticos susceptibles de ser manipulados para servir al poder. Finalmente, abrir el espacio para el análisis de experiencias concretas a partir de los cambios que la realidad actual impone a partir de comunidades vivas, plurales y comprometidas con la educación de los mexicanos actuales y por venir.

REFERENCIAS

- Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2000). *What do we know about effective fourth-grade teachers and their classrooms?* Retrieved from https://www.academia.edu/26141489/What_Do_We_Know_about_Effective_Fourth_Grade_Teachers_and_Their_Classrooms_CELA_Research_Report
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2014). Educación histórica: una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Revista Tempo e Argumento*, 6(13), 110-140. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3381/338139190006.pdf>
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2020). Introducción. En S. Camargo y B. Arteaga et al. (coords.), *Historia de la educación y educación histórica: Aproximaciones multidisciplinares e interdisciplinares* (pp. 9-19). México: Escuela Normal Superior de Querétaro.
- Burke, P. (1990). *La revolución historiográfica francesa: La escuela de los Annales: 1929-1989*. España: Gedisa.
- Cámara de Diputados. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado de <https://www.cefp.gob.mx/intr/edocumentos/pdf/cefp/cefp0962007.pdf>
- Chinchilla, P., y Barraza, C. (2011). Enseñanza de la historia e identidad. En C. Prieto (Coord.), *Bicentenarios de independencia en América Latina: Construir el presente y el futuro* (pp. 11-37). Chile: Universidad Pontificia Comillas y Fundación Superación de la Pobreza.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (2012). *Educación histórica en diversos contextos*. México: Autor.
- Evans, R. J. (2000). *In defense of History*. United States of America: Norton.

- McKinsey & Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/como_hicieron_los_sistemas_educativos.pdf
- Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. *Signos: Teoría y Práctica de la Educación*, 13, 38-51. Recuperado de <https://historia1imagen.files.wordpress.com/2011/10/pages-la-didactica-de-las-cs-sociales-el-curriculum-de-historia-y-la-formacion-de-profesorado.pdf>
- Pagès, J. (2012). La mirada externa: Análisis y reflexiones. En P. Latapí, L. Somohano y M. Miró (coords.), *Conservación de la memoria histórica: enseñanza, patrimonio y acervos antiguos* (pp. 95-106). México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Peck, K., & Seixas, P. (2008). Benchmarcks of historical thinking: First stops. *Canadian Journal of Education*, 4(31), 1015-1038. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ830511.pdf>
- Poder Ejecutivo Federal. (1984). *Programa Nacional de Educación, Cultura y Deporte 1984-1988*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4688955&fecha=21/09/1984
- Sánchez, A. (2002). *Reencuentro con la historia: teoría y praxis de su enseñanza en México*. México: Paideia.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304491>

Sistema de Información Básica de Educación Normal (2018). Estadísticas (2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012). Recuperado de <https://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>

Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. United States of America: Temple University Press.

CAPÍTULO III. PROCRASTINACIÓN: HÁBITO ESTUDIANTIL QUE LA ENSEÑANZA NO PUEDE IGNORAR

Carolina Colunga Jiménez

José Luis Vidal Pulido

Kena Vásquez Suárez

INTRODUCCIÓN

La vida actual se vive con demasiada prisa; el tiempo dispuesto diariamente a actividades relacionadas con tareas académicas, personales y laborales parece insuficiente si se desea lograr resultados de manera eficiente. Aunado, las redes sociales y los contenidos de Internet han venido a ocupar una gran parte de estos espacios usualmente empleados para realizarlas, lo cual ocasiona su postergación, el incumplimiento de los tiempos previstos, así como una afectación en los resultados esperados.

Numerosos y diversos estudios internacionales se han centrado en investigar las razones por las cuales los seres humanos constantemente postergan la realización y el cumplimiento de sus actividades y tareas al punto de que, de manera inevitable, el tiempo los obliga a afrontarlas o abandonarlas. Fenómeno de dilación llamado procrastinación, cuyo concepto no es nuevo, pero las investigaciones al respecto sí son relativamente recientes y se han enfocado en áreas diferentes como la empresa, la vida cotidiana y el contexto académico.

Steel (2007) lo definió como el hecho de retrasar voluntariamente un curso de acción que se tenía previsto, pese a saber que su demora implicará inconvenientes.

En México, los trabajos sobre la procrastinación son escasos en comparación con otros países, donde es posible encontrar una gran variedad de análisis desde perspectivas y áreas tan distintas como la medicina, la pedagogía o la psicología. El enfoque y los instrumentos de casi todos estos estudios son diversos, aunque la mayoría coincide en que procrastinar trae consecuencias negativas para quienes se dejan atrapar en este círculo de postergación de actividades necesarias, mientras ocupan su tiempo en tareas menos complejas, por ende, más satisfactorias.

Así, en este capítulo se analizan los conceptos empleados por distintos autores para definir la procrastinación y sus tipos, pese a enfatizarse principalmente en la académica, presente cada vez con mayor frecuencia en las tareas de los jóvenes que cursan la educación normal. También se revisan varias clasificaciones sobre sus tipos y las fases por las cuales, casi invariablemente, pasan todos ellos; se examinan los antecedentes que pueden favorecer su surgimiento, así como los factores que la promueven.

Finalmente, se estudian algunas características comportamentales observadas en los estudiantes normalistas que evidencian y convierten la procrastinación en un problema con incremento paulatino en estos centros escolares, de allí la urgencia de tomar medidas para atenderla de manera adecuada. Además, se explica la necesidad de crear un programa de apoyo para la autorregulación del aprendizaje, la cual podría

convertirse en una excelente alternativa para erradicarla o, por lo menos, disminuir su prevalencia de forma significativa.

¿QUÉ ES LA PROCRASTINACIÓN ACADÉMICA?

Según su origen etimológico, la palabra “procrastinación” procede del verbo *procrastinare* (en latín significa “dejar algo para el día siguiente”), lo cual implica el rasgo de los procrastinadores de estar constantemente postergando la realización de actividades que deben llevar a cabo e igualmente estar buscando razones (reales o ficticias) para no iniciar, ejecutar o concretar tales tareas pendientes. Esta predisposición a prorrogar provoca la demora voluntaria de actividades planeadas y manifiesta a la vez incapacidad en procesos de organización y autorregulación, pues de acuerdo con Park y Sperling (2012): “los procrastinadores posponen innecesariamente la implementación de las tareas planificadas” (p. 12).

En este sentido se considera un comportamiento por el cual la persona se perjudica a sí misma porque la conduce a la pérdida de su tiempo, un rendimiento deficiente y una gran cantidad de estrés. Ferrari (2001) afirma que los procrastinadores son descriptos como sujetos perezosos, poco comprometidos o autoindulgentes, incapaces de organizar y regular sus tiempos. En contraposición, a los no procrastinadores se les caracteriza como individuos eficientes, organizados, productivos, muy motivados y con un excelente desempeño en general.

Usualmente el procrastinar origina malos desempeños cuando se afronta una tarea postergada una y otra vez hasta su fecha límite: el último disponible para realizarla. Durante ese reducido periodo muy probablemente los esfuerzos implementados sean insuficientes, pues carecerán de la efectividad que hubiesen tenido tiempo atrás, sin la presión, ansiedad y sensación de no alcanzar el objetivo. De acuerdo con Karimi y Baloochi (2017), los factores que determinan una conducta procrastinadora se listan a continuación:

- Individuales: características de personalidad, edad, género, educación, miedo al fracaso y éxito, perfeccionismo, así como niveles de responsabilidad, interés y ansiedad.
- Organizacionales: estructura de la organización, el sistema de seguimiento y evaluación del desempeño, los procedimientos de gestión y la cultura organizacional.
- Medioambientales: presión familiar, causas económicas, socioculturales y eventos impredecibles.

La procrastinación es una noción compleja asociada a una gran cantidad de factores vinculados con la personalidad, no obstante, la mala gestión del tiempo es determinante porque origina su aparición y dificulta su erradicación (Ferrari y Díaz, 2007). En cuanto a ello, Ferrari, Özer y Demir (2009) lograron identificar tres tipos:

- Excitativo: convencido de mejores resultados cuando trabaja bajo presión, aplaza sus tareas para experimentar las emociones que le genera concluir en el último minuto.

- Evitativo: demora las tareas para no enfrentar sus propias limitaciones y evitar el fracaso; varias veces esta conducta proviene de una baja autoestima y poca confianza en sí mismo.
- Decisional: intenta avanzar en sus tareas pendientes, pero continuamente retrasa su conclusión porque es incapaz de tomar decisiones dentro de un periodo específico.

De acuerdo con Lindsley, Brass y Thomas (1995, citado en Steel, 2007), surgen espirales de fracaso porque procrastinar trae consigo presión y ansiedad por no haber finalizado los pendientes, y urgencia por cumplirlos en poco tiempo, lo cual casi siempre origina un mal desempeño, así como el consiguiente sentimiento de fracaso y una reducción en la autoeficacia: creencia de una capacidad de éxito en diversas situaciones. De esta manera, los procrastinadores se ven envueltos en un bucle del cual es difícil escapar (Figura 1).

Figura 1. Bucle de la procrastinación



Fuente: Elaboración propia a partir de Natividad (2014), Rodríguez y Clariana (2017) y Steel (2010).

La procrastinación existe en todas las áreas de la vida cotidiana: laboral, personal, familiar y académica; esta última ha sido definida en términos de una demora consciente, injustificada e innecesaria de las tareas estudiantiles. En los últimos años han incrementado las investigaciones sobre el tema, principalmente a causa de la intensificación de este comportamiento entre estudiantes de todos los niveles educativos. Según Steel (2007), entre 80 y 95 % de los estudiantes de nivel superior asume conductas dilatorias en algún momento; 75% se reconoce como procrastinador y 50% con frecuencia retrasa la realización de sus actividades escolares. Schraw, Wadkins y Olafson (2007) analizaron las circunstancias originadoras de la procrastinación académica y lograron determinar tres tipos de antecedentes:

- Características del estudiante: son determinantes su interés y responsabilidad, capacidad de organización, ansiedad y estrés, habilidades de autorregulación y gestión del tiempo, búsqueda de perfeccionismo, motivación y tolerancia a la frustración, entre muchas otras.
- Características del profesor: influyen de manera decisiva las expectativas del docente por sus estudiantes, la exigencia que proyecte, sus estilos y ritmo de trabajo, su planificación de las actividades, sus estrategias de evaluación, así como otros rasgos que permitan a sus estudiantes identificar lo que deben realizar para obtener una buena nota.
- Características de la tarea: ejerce gran peso la dificultad de la actividad, su impacto en la evaluación final, los co-

nocimientos previos de los estudiantes sobre el tema, el tiempo otorgado para cubrirla y el grado de significatividad que represente para el alumno.

Schouwenburg (2004) señala que la procrastinación académica puede ser clasificada en esporádica y crónica; en ambas la conducta es exactamente la misma, la diferencia reside en la frecuencia con la que se manifiesta una u otra. A la primera también se le denomina conducta dilatoria, un comportamiento aislado que consiste en retrasar la realización de actividades académicas específicas, casi siempre causado por una mala administración del tiempo. A diferencia de ella, la crónica es una práctica habitual, un hábito generalizado en el que conscientemente se demora la realización de las tareas escolares.

Son varios los rasgos personales asociados a la procrastinación académica crónica; después de una amplia revisión de la literatura, Ferrari y Díaz (2007) concluyeron que las más frecuentes involucran: poca autoconfianza, baja autoestima, depresión, neurosis, ansiedad, olvido, desorganización, falta de competitividad, escasa conciencia, impulsividad disfuncional, rigidez conductual y nula energía; además, otros autores han reportado también baja autoeficacia.

Independientemente de estos estados personales, se debe considerar la concepción de sí mismo de cada estudiante, sus habilidades (o las creencias sobre sus habilidades), la forma en que usa el tiempo, su tolerancia a la frustración, niveles de estrés, déficit de autocontrol, perfeccionismo y pensamientos de autolimitación, entre otros. Schouwenburg

(2004) considera como aspectos favorecedores de la procrastinación, directamente relacionados con la personalidad del escolar, la falta de persistencia, control débil de los impulsos, escasa habilidad para administrar el tiempo, falta de disciplina en el trabajo e incapacidad para trabajar metódicamente. Obviamente, podrían adicionarse más elementos a todos estos.

Comúnmente las personas piensan la procrastinación adjunta a algunas consecuencias, de leves a graves; sin embargo, en el caso de los estudiantes del nivel superior representa un gran peligro, pues sus actividades académicas están siempre sujetas a plazos cortos de entrega que de no cumplirlos pueden afectar seriamente su carrera. Postergar la realización de estas tareas no solo perjudica sus resultados en las evaluaciones, les genera estrés que en varias ocasiones desencadena en afectaciones a su salud. Rodríguez y Clariana (2017) afirman que las investigaciones desarrolladas evidencian la correspondencia entre los altos puntajes de procrastinación de los estudiantes y sus elevados niveles de estrés, malos estados de salud mental, y episodios de depresión y ansiedad.

Tales secuelas negativas deberían desalentar a los del tipo académico, entonces ¿por qué lo siguen haciendo? Las razones pueden ser muy diversas, pero una de las más frecuentes radica en que procrastinar no necesariamente impacta de forma negativa en el producto final de la tarea asignada. Al interrogar normalistas catalogados como procrastinadores sobre sus motivos para postergar la finalización de sus actividades, respondieron que esta práctica les ofrece favorables resultados, es decir, esta prontitud les permite enfocar mejor

sus esfuerzos, les urge a trabajar con mayor rapidez, evitando distracciones, incluso algunos señalan que esta presión del tiempo les ayuda a generar ideas más creativas.

Esta situación de resultados positivos y negativos en las tareas, así como la convicción real de algunos educandos sobre las ventajas de trabajar en el último minuto permite inferir la existencia de más de un tipo de procrastinador académico crónico. Por ello Chun y Choi (2005) los clasificaron en dos tipos: pasivos y activos. A partir de sus investigaciones sugirieron que la del tipo activa podría funcionar de modo similar a un proceso de autorregulación en el cual identificaron cuatro características propias de los procrastinadores activos, las cuales los diferencian de los pasivos o tradicionales:

- Prefieren la presión del tiempo: disfrutan realizar actividades en el último minuto, porque el estrés de que el tiempo se agote les motiva.
- Procrastinan intencionalmente: de forma consciente deciden procrastinar, demorar deliberadamente la realización de las tareas.
- Consideran que trabajan mejor en los últimos momentos: se piensan más capaces de organizarse cuando tienen poco tiempo para trabajar.
- Están satisfechos con el resultado: tienen la capacidad de lograr productos satisfactorios, lo cual los impulsa a reincidir.

Los comportamientos anteriores explican de cierta forma por qué algunos estudiantes toman la decisión consciente y

planeada de procrastinar: para obtener los beneficios que les proporciona concluir sus labores en el último minuto. De manera adicional, Schraw, Wadkins y Olafon (2007) hallaron dos aspectos positivos de la procrastinación en universitarios:

- Eficiencia cognitiva: trabajar dentro de parámetros limitados de tiempo evita las distracciones y permite una mejor concentración.
- Experiencia máxima: trabajar durante periodos cortos mejora la motivación, le otorga atractivo adicional a la tarea y origina un estado de atención permanente.

Obviamente, no todos los estudiantes procrastinadores consiguen estos resultados positivos; influyen ciertos aspectos de su personalidad, los cuales pueden ser determinantes: el uso constructivo de las presiones originadas por el poco tiempo disponible, el desempeño eficiente, las habilidades para el uso y la gestión del tiempo, la motivación intrínseca por alcanzar sus objetivos, las estrategias para afrontar el estrés y la claridad en el logro de sus metas. Poseer o no estas cualidades marca la diferencia en la naturaleza de la procrastinación y conlleva procesos adaptativos o desadaptativos (Tabla 1).

Tabla 1. Naturaleza de la procrastinación

FUNCIONAL / ADAPTATIVA / ACTIVA	DISFUNCIONAL / DESADAPTATIVA / PASIVA
<ul style="list-style-type: none"> • Las tareas se empiezan en el último momento, pero se concluyen con una adecuada calidad. • Los individuos posponen las tareas porque prefieren trabajar bajo presión; procrastinan deliberadamente. • La falta de tiempo se usa como estrategia de motivación para actuar eficientemente. • Los resultados que se obtienen son positivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las tareas se empiezan en el último momento, por ende, no logran ser concluidas o se concluyen con una deficiente calidad. • Los individuos no tienen intención de posponer las cosas, lo hacen porque son incapaces de actuar en la forma requerida. • La falta de tiempo ocasiona bloqueos mentales e impide el desempeño correspondiente. • Los resultados que se obtienen son negativos.

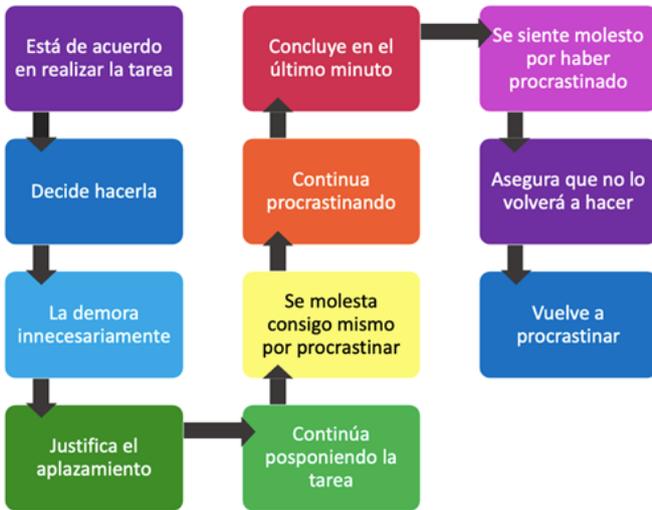
Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrari (2000) y Natividad (2014).

Como es posible observar, los resultados de procrastinadores adaptativos no distan tanto de los que no son, aunque a veces su salud emocional es la que puede verse más comprometida. A diferencia de la procrastinación académica crónica funcional, la disfuncional es definida a modo de una conducta desadaptativa que disminuye la oportunidad de generar productos exitosos, por ello comúnmente se le asocia con dedicar poco tiempo a la realización de actividades escolares, atrasar

la entrega de tareas, incumplir con las asignaciones en los periodos establecidos, bajo rendimiento académico y, en el peor de los casos, la deserción escolar.

Park y Sperling (2012) consideran que la procrastinación académica crónica pasiva está relacionada con habilidades de autorregulación deficientes y conductas defensivas. La gran mayoría de procrastinadores es consciente de su problema e intenta cambiar su sistema de trabajo; desafortunadamente pocos lo consiguen, dados los insuficientes de sus recursos personales para ello. En cuanto a ese rubro, Ellis y Knaus (1977) identificaron once pasos que casi invariablemente recorren estos procrastinadores (Figura 2).

Figura 2. Recorrido del procrastinador académico crónico pasivo



Fuente: Elaboración propia a partir de Ellis y Knaus (1977), citado en Natividad (2014).

Comprender los motivos para la postergación académica resulta complejo; evidentemente los numerosos aspectos que involucra hacen difícil distinguir cuál de ellos la determina en mayor medida. Sin embargo, una situación con influencia decisiva en el desarrollo de conductas dilatorias de los estudiantes reside en lo que Kahneman y Tversky (1979) llama la falacia de la planificación. Fenómeno definido como la asignación incorrecta de tiempo para realizar una tarea; prever el tiempo que se usará para llevar a cabo las actividades encomendadas es la primera condición para empezar a trabajar, el problema aquí radica en la minimización del lapso a emplear para cumplir con lo requerido.

Es una falacia muy practicada por los estudiantes que los conduce a tomar decisiones mal enfocadas, sobre todo cuando realizan predicciones o planes respecto al tiempo y el esfuerzo que emplearán en determinada tarea: no organizan sus objetivos y tiempos conforme su propio desempeño en el pasado o el de otras personas en actividades similares. Inevitablemente, esto se traduce en un grave fenómeno de subestimación tanto del esfuerzo como del tiempo a ocupar, lo cual puede afectar el resultado final, porque demasiado tarde se dan cuenta de lo insuficiente de sus actos para concluir con éxito la tarea.

Un factor determinante para empezar a trabajar esta tendencia estudiantil a la postergación de las actividades académicas radica en que logren identificarse a sí mismos como procrastinadores. Con el fin de evaluar los grados de esta condición, se han diseñado diversos instrumentos autoinformados, cada uno con una organización específica y valoración

de aspectos distintos, pero cuyos resultados permiten al estudiante y la institución educativa tomar medidas por medio de las cuales logren atender tal situación. Natividad (2014), así como Furlan, Heredia, Piemontesi, Illbele y Sánchez (2010) describen algunos de ellos:

- Escala de procrastinación de Tuckman (1991). Su propósito es evaluar la ausencia de autorregulación; específicamente valora la tendencia de los estudiantes a evitar una actividad que está bajo su control. Su versión abreviada consta de 16 ítems y evalúa tres aspectos: la tendencia a postergar tareas, la dificultad para terminar tareas que resultan poco placenteras, prefiriendo evitarlas, y la tendencia a culpar a los demás de su situación.
- Inventario de procrastinación de Aitken (1982). Su objetivo es identificar a los de tipo crónico universitario al valorarles su tendencia a la postergación de sus tareas académicas. Este instrumento consta de 16 de ítems y valora tres aspectos: procrastinación, falta de previsión y falta de puntualidad.
- Inventario de procrastinación académica o estado de Schouwenburg (1992). Su propósito es medir la aparición de comportamientos y pensamientos de procrastinación académicos durante la semana previa a determinada evaluación. Consta de 23 ítems que abarcan tres subescalas: postergación académica, miedo al fracaso y falta de motivación.
- Escala de evaluación de la procrastinación para estudiantes de Solomon y Rothblum (1984). Es uno de los

instrumentos más utilizados, pues permite reconocer a los procrastinadores y al mismo tiempo evidencia las áreas que deberán atenderse para apoyarlos. Consta de 44 ítems que valoran la prevalencia y los motivos de los sujetos para efectuarlo.

- Inventario de procrastinación de Muszynski y Akamatsu (1991). Valora los factores cognitivos y afectivos relacionados con la procrastinación. Consta de 43 ítems estructurados en once subescalas: baja tolerancia a la frustración, perfeccionismo, rebelión, dificultad en la toma de decisiones, necesidad de aprobación, incapacidad para aceptar ayuda, procrastinación como estilo de trabajo, miedo a finalizar los estudios universitarios, autodenigración y aversión a la tarea.
- Inventario de procrastinación revisado de Johnson, Green y Kluever (2000). Adaptación del propuesto por Muszynski y Akamatsu, ayuda a detectar los problemas de procrastinación entre estudiantes de doctorado y graduados universitarios. Consta de 35 ítems estructurados en tres subescalas de carácter general: procrastinación, perfeccionismo y comodidad. Se ha mostrado útil sobre todo como predictor del abandono de los programas de posgrado.
- Escala de demora académica de Clariana y Martín (2008). Dirigido a estudiantes, trata de evidenciar la tendencia de éstos a demorar la realización de sus tareas escolares sin un motivo real. Si bien valora conducta académica, está basada en una escala que evalúa la procrastinación

general, consta de 15 ítems y ha sido validada con muestras de alumnos de diferentes niveles educativos.

De acuerdo con Ferrari y Tice (2000), estudiantes quienes reportan procrastinación frecuente se involucran en conductas de autosabotaje y la creación de excusas fraudulentas. Regularmente también buscan pretextos para sus atrasos y así evitar reconocerse como la verdadera razón de su demora. Existen varios motivos detrás de los comportamientos procrastinadores, aunque Solomon y Rothblum (1984) plantean fundamentalmente dos: aversión a la tarea y miedo al fracaso.

La procrastinación académica suele ser reconocida como una falla en la autorregulación (Natividad, 2014), en tanto los estudiantes no emplean estrategias de aprendizaje adecuadas ni desarrollan habilidades metacognitivas o son incapaces de organizar su tiempo de manera productiva, más bien continuamente retrasan la realización de actividades importantes que califican de desagradables y prefieren tareas sencillas, no urgentes, útiles o necesarias, pero que les resultan divertidas, gratificantes, entretenidas o a las cuales puedan culpar de haber ocasionado la postergación de las más importantes.

Es posible que los estudiantes consigan autorregular su aprendizaje y empiecen poco a poco a abandonar conductas procrastinadoras que afectan su desempeño académico. Quizá en un principio esta autorregulación pueda requerir del apoyo y acompañamiento de un tutor académico, pero es una habilidad que deberá desarrollarse de manera personal. Acorde con Pintrich (2000), cognición, motivación, compor-

tamiento y contexto son las áreas de regulación que deberán ser atendidas adecuadamente para lograr la autorregulación del aprendizaje, misma que la integran cuatro etapas (Tabla 2).

Mencionado ya, los procrastinadores son conscientes de que sus actos les ocasionan problemas personales, además, perciben la reprobación de las personas de su entorno respecto de sus conductas dilatorias, lo cual se pensaría poco a poco disminuiría la confianza que les tienen. Contrario a ello, todas esas percepciones fortalecen la conducta procrastinadora; Ferrari y Díaz (2007) atribuyen esto a las tendencias autodestructivas propias del comportamiento procrastinador.

CONCLUSIONES

La procrastinación es un fenómeno que afecta tanto a estudiantes como a gran parte de la población en diversos aspectos de su vida laboral, familiar y social, convirtiéndose en un factor de estrés (productivo, siempre y cuando no se trate de una conducta repetitiva o constante, porque entonces puede afectar la salud). Por ello, favorecer un estado de equilibrio entre la salud física y mental, así como mejorar el desempeño de los estudiantes son asuntos importantes que las escuelas normales deberían abordar. Sin limitarse únicamente a diagnosticar conductas procrastinadoras, sino buscar influir positivamente en los estudiantes para que paulatinamente vayan abandonando este proceder y logren organizar de mejor manera sus actividades cotidianas.

Tabla 2. Etapas y áreas del aprendizaje autorregulado

ÁREAS DE REGULACIÓN				
ETAPAS	Cognición	Motivación / afecto	Comportamiento	Contexto
Previsión, planificación y activación	<ul style="list-style-type: none"> ● Fijación de metas ● Contenido previo ● Metacognición 	<ul style="list-style-type: none"> ● Adopción de orientación de objetivos ● Activación del valor de la tarea ● Activación de intereses 	<ul style="list-style-type: none"> ● Planificación de tiempo y esfuerzo ● Planificación de autoobservaciones de la conducta 	<ul style="list-style-type: none"> ● Percepciones de la tarea ● Percepciones del contexto
Seguimiento o monitoreo	<ul style="list-style-type: none"> ● Conciencia y seguimiento de cognición 	<ul style="list-style-type: none"> ● Sensibilización y seguimiento de motivación y afecto 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conciencia y seguimiento del esfuerzo, uso del tiempo y necesidad de ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> ● Supervisión de tareas y condiciones cambiantes del contexto

Control	<ul style="list-style-type: none"> ● Selección y adaptación de estrategias cognitivas para aprender y pensar 	<ul style="list-style-type: none"> ● Selección y adaptación de estrategias para gestionar motivación y afecto 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoobservación del comportamiento ● Aumentar o disminuir el esfuerzo 	<ul style="list-style-type: none"> ● Cambiar o reorganizar la tarea ● Cambiar o dejar el contexto
Reacción y reflexión	<ul style="list-style-type: none"> ● Juicios cognitivos ● Atribuciones 	<ul style="list-style-type: none"> ● Reacciones afectivas ● Atribuciones 	<ul style="list-style-type: none"> ● Comportamiento para la búsqueda de ayuda ● Comportamiento de elección 	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluación de la tarea ● Evaluación del contexto

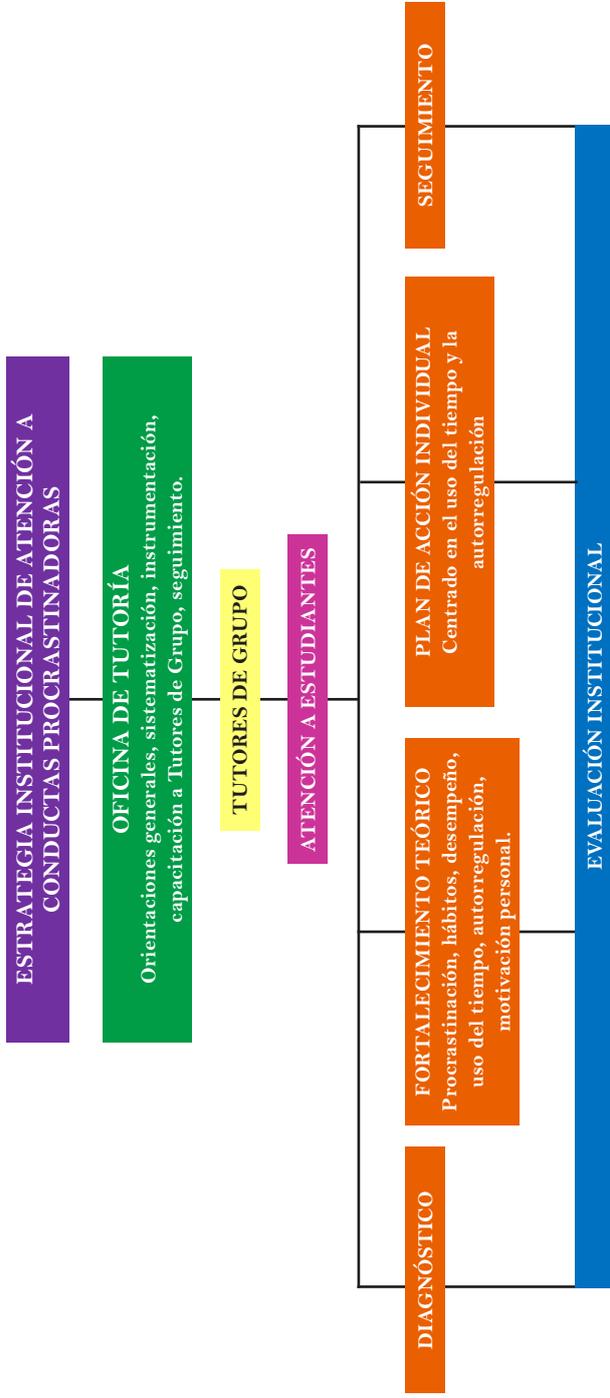
Fuente: Adaptación de Pintrich (2000, p. 454).

La literatura consultada indica que la procrastinación se está convirtiendo en un hábito estudiantil cada vez más común, mismo que los induce a posponer actividades relevantes, aun con tiempo suficiente para realizarlas. Algunos de ellos ni siquiera se dan cuenta que procrastinan, y pierden el tiempo en tareas de poco significado, a la par que merman su salud. La identificación de esta conducta podría ser el punto de partida para que se pueda llegar al diseño de una estrategia institucional de atención; en ese sentido se presenta la siguiente estrategia (Figura 3), que ofrece pautas generales con las cuales se busca tratar, aunque sin duda la experiencia aportará más elementos para mejorar el proceso propuesto.

Una primera condición de esta propuesta implica que los normalistas se reconozcan como procrastinadores e identifiquen las causas que originan dicha conducta, lo cual puede llevarse a cabo a través de algunos de los instrumentos diseñados para tal propósito. Con la información resultante será posible iniciar un proyecto personal, bajo la guía y orientación del tutor de grupo. Evitar prácticas procrastinadoras en los estudiantes es una condición básica para formar docentes mentalmente saludables; requisito, o debería serlo, fundamental para trabajar con los niños y jóvenes.

Bond y Feather (1989, citado en Natividad, 2014) mencionan que algunas actitudes para prevenir o disminuir la prevalencia de la procrastinación radican en un sentido de propósito, una rutina estructurada, orientación hacia el presente, organización efectiva y persistencia, así como capacidad de estructurar el tiempo (p. 100). De allí que un plan de acción personalizado y parecido al sugerido en este texto

Figura 3. Propuesta para reducir conductas procrastinadoras en estudiantes normalistas



Fuente: Elaboración propia.

ayudará a los normalistas a desarrollar algunas de esas actitudes, organizar mejor su tiempo y establecer calendarios para la realización de sus actividades académicas en tiempo y forma.

REFERENCIAS

- Chun, A. H., & Choi, J. N. (2005). Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance. *The Journal of Social Psychology, 145*(3), 245-264. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/7783283_Rethinking_Procrastination_Positive_Effects_of_Active_Procrastination_Behavior_on_Attitudes_and_Performance
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and Attention: Factor Analysis of Attention Deficit, Boredomness, Intelligence, Self-Esteem, and Task Delay Frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*(5), 185-196. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232555351_Procrastination_and_Attention_Factor_Analysis_of_Attention_Deficit_Boredomness_Intelligence_Self-Esteem_and_Task_Delay_Frequencies
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on ‘working best under pressure’. *European Journal of Personality, 15*, 391-406. Retrieved from https://www.academia.edu/24084749/Procrastination_as_self_regulation_failure_of_performance_effects_of_cognitive_load_self_awareness_and_time_limits_on_working_best_under_pressure_

- Ferrari, J. R., Özer, B. U., & Demir, A. (2009). Chronic Procrastination among Turkish Adults: Exploring Decisional, Avoidant, and Arousal Styles. *The Journal of Social Psychology, 149*(3), 302-307. Retrieved from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/SOCP.149.3.402-408>
- Ferrari, J. R., & Díaz, J. F. (2007). Perceptions of Self-concept and Self-presentation by Procrastinators: Further Evidence. *The Spanish Journal of Psychology, 10*(1), 91-96. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/6286487_Perceptions_of_Self-Concept_and_Self-Presentation_by_Procrastinators_Further_Evidence
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a Self-Handicap for Men and Women: A Task-Avoidance Strategy in a Laboratory Setting. *Journal of Research in Personality, 34*, 73-83. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/222701514_Procrastination_as_a_Self-Handicap_for_Men_and_Women_A_Task-Avoidance_Strategy_in_a_Laboratory_Setting
- Furlan, L., Heredia, D., Piemontesi, S., Illbele, A., y Sánchez, J. (2010). Adaptación de la escala de procrastinación de Tuckman para estudiantes universitarios. *Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-031/929>
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Intuitive prediction: Biases and corrective procedures. *TIMS Studies in Management Science, 12*, 313-317. Retrieved from <https://apps.dtic.mil/dtic/tr/fulltext/u2/a047747.pdf>
- Karimi, H., & Baloochi, T. (2017). Academic procrastination and its characteristics: A Narrative Review. *Future of Medical Education*

Journal, 7(2), 43-50. Retrieved from https://fmej.mums.ac.ir/article_9049.html

- Natividad, L. A. (2014). *Análisis de la procrastinación en estudiantes universitarios*. (Tesis doctoral). Universitat de Valencia. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/37168>
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic Procrastinators and Their Self-Regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23. Retrieved from [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/journal/paperinformation.aspx?paperid=17051](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/journal/paperinformation.aspx?paperid=17051)
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). New York: Academic Press.
- Rodríguez, A. y Clariana, M. (2017). Procrastinación en estudiantes universitarios: su relación con la edad y el curso académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 45-60. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcps/v26n1/0121-5469-rcps-26-01-00045.pdf>
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: General introduction. In H. C. Schouwenburg, C. H. Lay, T. A. Pynchyl, and J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (pp. 3-17). Washington: American Psychological Association.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232488665_Doin_g_the_Things_We_Do_A_Grounded_Theory_of_Academic_Procrastination
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/232488665_Doin_g_the_Things_We_Do_A_Grounded_Theory_of_Academic_Procrastination

chgate.net/publication/232500904_Academic_procrastination_Frequency_and_cognitive-behavioral_correlates/link/541ac-73f0cf203f155ae527c/download

- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. Retrieved from https://www.academia.edu/25615833/The_nature_of_procrastination_A_meta_analytic_and_theoretical_review_of_quintessential_self_regulatory_failure
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48(8), 926-934. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886910000930>

CAPÍTULO IV. EXPERIENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES PARA ATENDER A GRUPOS MULTIGRADO

Luis Adrián de León Manzo

María Amalia Manso Villanueva

Laura Elena Morales Leija

Vicente Quezada Flores

INTRODUCCIÓN

La educación multigrado es una característica de las escuelas primarias mexicanas, particularmente destaca allí San Luis Potosí, cuyo número de centros escolares en ese nivel y bajo esa condición lo colocan en el cuarto lugar nacional. Tal rasgo además involucra a la escuela normal, la cual campea esta preocupación por formar docentes con las competencias necesarias que les permitan afrontar dicha situación en su vida profesional.

En ese sentido, este documento describe la experiencia del Centro Regional de Educación Normal (CREN) “Profra. Amina Madera Lauterio”, ubicado en Cedral, al norte de la entidad potosina, que dada su naturaleza de escuela normal recibe estudiantes de varios municipios potosinos y del sur de Nuevo León, principalmente, quienes al egresar como normalistas regularmente inician sus labores profesionales en escuelas primarias con pocos docentes, por ende, atienden los seis grados escolares del plantel.

De allí la necesidad de comprender el proceso seguido por dicho CREN para asumir la orientación y el acompañamiento del trabajo docente con grupos multigrado, sobre todo cómo las características del contexto en el cual desarrollan sus prácticas pedagógicas se encuentran en común unión con los cursos del trayecto de práctica profesional. Esto es, la importancia de la vinculación de la teoría y la práctica para formar docentes con experiencia en la impartición de educación multigrado, parte de una formación integral arropada en la flexibilidad curricular que se estipula en el correspondiente plan de estudios, y concreta en las acciones adoptadas por la escuela normal para poder ofrecer esta preparación.

Por ello se analiza el contexto regional y escolar, el proceso seguido por los estudiantes cuando acuden a las escuelas primarias multigrado para acumular experiencia docente, así como el acompañamiento de la escuela normal para fortalecerlo. También se resaltan las acciones que ha favorecido esta institución, en tanto producto de la vinculación entre la escuela normal y las instituciones de educación primaria de la región, según el proceso implementado particularmente en la zona escolar 088 del municipio de Villa de Guadalupe, que encabeza este proyecto en la región.

El reconocimiento de las buenas prácticas y aquellas no tan favorables ha permitido la mejora en la toma de decisiones y asumir compromisos en colegiado que permitan insertar significativamente la formación docente multigrado.

CONTEXTUALIZACIÓN DEL TRABAJO MULTIGRADO EN EL CREN

San Luis Potosí se caracteriza por sus poblaciones densas que permite a las autoridades concentrar los servicios públicos; sin embargo, también posee comunidades en condiciones inversas, cuya atención es compleja porque se encuentran dispersas, casi siempre en zonas rurales, donde las viviendas se construyen en función de terrenos de cultivo o explotación agropecuaria.

Se encuentra dividida territorialmente en cuatro zonas: centro, media, huasteca y altiplano; en esta última se agudiza aún más el tema de la atención de una baja densidad de población, particularmente en el terreno agreste, donde las poblaciones son muy pequeñas debido a la migración de quienes buscan mejores condiciones de vida.

Tales circunstancias conducen a que sus escuelas primarias sean calificadas de multigrado, con variación de uno a cinco docentes laborando en aulas, aunque más destacan por ser unitarias y bidocentes. Los maestros suelen dividir la población escolar del respectivo plantel en tres grados por salón de clases para atenderlos, además se encargan de las tareas de administración educativa que demanda la función. Generalmente estas instituciones cuentan con una infraestructura aceptable, construida ex profeso, o bien restauradas y convertidas en aulas escolares, muchas de ellas conservan el modelo de teatro escolar que data de casi una centuria de años, y se ocupaba para la promoción de la cultura.

En ese contexto se encuentra inmerso el CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”. La escuela es formadora de licenciados en Educación Primaria, cuyas experiencias de práctica docente tienen cercanía a la región norte del estado, en el denominado altiplano potosino; por eso la imperiosa necesidad de conocer y atender las escuelas primarias multigrado pertenecientes a los sectores escolares 8 y 10 de San Luis Potosí.

Antes es importante un recorrido por la historia formativa de la institución y cómo ha ido gestando una visión integradora para una formación integral. La Escuela Normal del Desierto, ahora CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”, se funda en 1975 con la premisa fundamental de formar docentes de los cinco estados ixtleros —San Luis Potosí, Nuevo León, Coahuila, Tamaulipas, Zacatecas—, así como el ideal de que sus egresados volvieran a estas zonas a generar mejores condiciones para las comunidades. De ahí su lema institucional de “Dar un poco a aquellos de quienes tanto hemos recibido: el pueblo”.

En este marco se conjugó el binomio estudio-trabajo, más jornadas completas donde el estudiante pudo formarse académicamente conforme el plan vigente y actividades complementarias de trabajo agrícola y ganadero, en pro de fortalecer las situaciones propias de las comunidades.

Los planes de estudio 1984 y 1997 sobre la formación de licenciados en Educación Primaria mantuvieron una estructura orientada hacia la formación del docente investigador y el docente enseñante, respectivamente. En cuanto al trabajo multigrado, este CREN vio pocas acciones con el

plan del 84, únicamente se produjeron experiencias aisladas y cortas para el contexto, tales como los cursos: Contenidos de aprendizaje de la educación primaria, Diseño curricular, Planeación educativa y Laboratorio de docencia.

Ahí, no obstante, se desarrollaron prácticas bajo distintas formas de organización curricular, por ejemplo, la correlación de contenidos y la globalización, lo cual servía de base para que cuando se tuviera la oportunidad de atender a grupos multigrado se crearan los diseños en función de lo planteado en las asignaturas mencionadas.

Fue en el plan de 1997, con sus cursos Asignatura regional I y II, que se asumió de manera más concreta el formar en el ámbito de lo multigrado, a través de acciones propicias para la observación y la intervención de tal modalidad de trabajo en las escuelas primarias. Dicho acercamiento permitió conocer los distintos tipos de escuela: urbanas, rurales, de organización completa y multigrado (unitarias, bidocentes y tridocentes), así como la experiencia de una visita al entorno indígena de la huasteca potosina —propuesta desde el curso Escuela y contexto social—, lo cual favoreció de manera significativa el análisis de condiciones y formas de organización de las escuelas primarias (experiencia extendida a los Planes de estudios 2012 y 2018, como se detalla más adelante). Todas estas actividades posibilitaron dotar al estudiante de un panorama del hacer educativo en distintos contextos.

En el plan 2012 el trayecto de práctica profesional propone situaciones encaminadas a la distinción de los contextos en los que se forman los alumnos de primaria, otorgando así a

las escuelas normales la posibilidad de que la aproximación a la práctica se prevea acorde al ambiente en el que cada institución se encuentra inserta. Ello abona a la incorporación de cursos optativos como complementarios a la formación inicial de docentes: “[...] experiencias formativas teórico-prácticas que permitirán al estudiante orientarse hacia un área general o específica de la práctica docente, conocer o profundizar en diversos enfoques de esta, o bien, en algún aspecto particular del campo de trabajo profesional” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012b, p. 9).

La Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE, 2012) propuso que los cursos optativos se desarrollaran del sexto al séptimo semestre de acuerdo con la malla curricular, a la vez que abrió la posibilidad de que cada escuela normal los diseñara a partir del documento *Orientaciones académicas para la selección y diseño de cursos optativos*, en el cual se presentan las características, condiciones y proceso de elaboración.

Ese es el verdadero momento en que se brinda la oportunidad de incorporar temáticas contextualizadas, en las cuales la formación para el quehacer educativo multigrado toma relevancia, dado que las posibilidades de los egresados de iniciar su profesión docente en escuelas primarias rurales de organización multigrado aumentan.

El plan de estudios 2018 (reorganización curricular del anterior) antepone un importante énfasis en una formación según las condiciones de las escuelas normales, considerando desde el trayecto de práctica profesional la inmersión

de escuelas de distinta modalidad, en este caso las de tipo multigrado, de tal manera que le permitan al normalista reconocer y atender situaciones teóricas, metodológicas y didácticas con las cuales afrontar futuras actividades docentes a desarrollar en este tipo de escuelas. Así mismo, la ocasión de sugerir de uno a cuatro cursos que permitan una formación más especializada:

[Una formación que] posibilita la construcción de una identidad institucional, al permitir que las escuelas normales diseñen cursos articulados sobre ámbitos, necesidades o problemas propios del contexto, que coadyuven con la formación de los estudiantes. Al mismo tiempo, generan una veta de investigación que posibilita la creación de líneas de generación y aplicación de conocimiento para la planta académica. De esta manera, el trayecto sienta las bases para que la institución ofrezca formación continua, basada en la investigación educativa, a otros profesionales de la educación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

Es así como las generaciones actuales pueden no solo conocer en general la temática, sino de alguna manera focalizar un aspecto de su formación, es decir, una especie de especialización que les permita adquirir más herramientas para su tarea educativa. Las escuelas normales, por lo tanto, también deben reclamar, ajustar, diseñar y proponer estos cursos de acuerdo con las necesidades de su contexto.

ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL PARA LA PRÁCTICA NORMALISTA EN LA MODALIDAD MULTIGRADO

La formación docente orientada al trabajo multigrado se ha mantenido en el ideario de la escuela normal como un elemento indispensable para la experiencia de sus estudiantes, por ende, se han generado estrategias que comprendan desde conferencias, talleres, prácticas hasta, actualmente, el diseño de un curso o trayecto optativo.

En lo anterior la parte medular es la organización institucional y de academia para vincular un semestre y curso con esta actividad; así, la escuela normal asume el compromiso de generar espacios formativos en los cuales la cercanía a los contextos inmediatos favorezca las prácticas pedagógicas de sus estudiantes y potencie sus competencias profesionales para la docencia. Por tal motivo, se ha gestado una cultura organizacional que permite desarrollar este proceso atendiendo tanto elementos internos como externos. El proceso que se lleva a cabo incluye los siguientes momentos:

1. Elección del curso por los docentes de la escuela normal. La cultura institucional permite que cada docente pueda elegir el curso de su preferencia para expresarse profesionalmente, para ello debe manifestar tres opciones para que se le asigne un espacio curricular. Generalmente se suelen seleccionar en función de su perfil profesional y experiencia como formador de formadores, son muy pocos los que no son tomados en cuenta para esta práctica, solo en los casos en que

se superponen las solicitudes de los compañeros, entonces la institución debe tomar una decisión para esta situación.

Bajo estas condiciones, el docente de la escuela normal conoce cuáles son las posibilidades de atender el curso relativo a la práctica; es preciso mencionar que quienes eligen el trayecto formativo de la práctica son seleccionados por aquellos que han transitado como docentes en las escuelas primarias como parte de las competencias que, como mediadores, pueden tener en esta área del conocimiento.

2. Reuniones de vinculación entre la escuela normal y las escuelas de educación primaria. En los últimos años, para conocer la información de quienes operan en las escuelas primarias se celebran reuniones de vinculación con la estructura del nivel, avaladas por la autoridad educativa de la región quien da fe de los acuerdos, además de los supervisores de cada zona escolar con sus apoyos técnicos y el jefe de sector, a quienes se solicita permiso para que los estudiantes de la escuela normal acudan a las primarias para aprender a ser enseñantes de este nivel y puedan ser tutelados.

La estructura del nivel detalla la organización (los espacios disponibles), de cada plantel en las comunidades rurales con escuelas multigrado, para enviar a normalistas a la práctica. Asimismo, estudiantes que han transitado por esos lugares comunican sus experiencias y desempeño en general; se hacen algunas recomendaciones para la práctica; se señalan las fechas de actividades programadas en las zonas escolares tales como reuniones, concursos, visitas de padres, entre otras, para optimizar las experiencias; también se establecen

compromisos de ambas partes para compartir información y potenciar el éxito del proceso.

En lo que se refiere a multigrado, a partir de estas reuniones se han gestado la intervención de los equipos del sector VIII coordinados por la zona 088, de Villa de Guadalupe, en actividades complementarias con estudiantes, particularmente de 5.º semestre.

3. Asignación de escuelas a los estudiantes. Uno de los acuerdos de la reunión de vinculación es proporcionar la estadística de las escuelas primarias, población escolar, sexo, docentes, grados que atienden, entre otros aspectos. Así, el profesor responsable del curso Trabajo Docente e Innovación hace la distribución de los normalistas en las escuelas primarias mediante criterios como sorteos, equipos de trabajo, preferencias de los alumnos, etcétera; o bien, los jóvenes permutan su suerte entre compañeros, según el conocimiento de la ubicación, los maestros que laboran en ella, si es unitaria o bidocente. A partir de este semestre comienza su experiencia en lo individual, a diferencia de los anteriores que formaban equipos de trabajo o duplas, simplemente.

Suele suceder que el maestro, cuando conoce la ubicación de la escuela primaria, toma en cuenta características particulares de los estudiantes (como su sexo y salud) y opta por las comunidades con más fácil acceso, transporte y hospedaje para evitar algunas condiciones que podrían obstaculizar su proceso formativo. En estas prácticas los normalistas toman conciencia y aceptan la equidad como una práctica necesaria.

Cuando cada alumno es enterado de la ubicación de la escuela para la jornada de práctica docente, la información se canaliza a la oficina de prácticas para que elaboren los oficios de presentación (dirigidos a los directores de escuela primaria) y se les entregue a los estudiantes para que asistan con dicho documento su primer día en la institución.

4. Gestión de la escuela normal en las escuelas primarias. Una vez que se conocen las escuelas primarias para la práctica docente, se acude hasta las comunidades para entregarles el oficio de presentación donde se señalan las fechas, los nombres de los estudiantes normalistas, los grados y grupos para atender. Posteriormente, a fin de agilizar la práctica y favorecer la puntualidad, se investiga la forma de traslado, si los maestros apoyan, buscan sus propios medios o recurren al servicio público; también proporcionan su domicilio particular y número de dispositivo móvil para agilizar la comunicación y los apoyos a los normalistas; y se considera el hospedaje, generalmente ofrecido por las personas de la comunidad, porque algunas veces los estudiantes pernoctan en los salones o la casa del maestro.

Para concretar esta tarea se comisiona a los docentes del semestre, que en las horas de descarga cumplen su cometido, y se entrega a la oficina de prácticas para que se canalice a los estudiantes; aunque a veces la comunicación se hace directamente porque se tiene el conocimiento de quiénes realizan el trabajo. En muchos casos la experiencia laboral permite ubicar a la perfección las comunidades: distancia, municipio, zona escolar, personal docente, etc., lo cual de inmediato

se informa para saber cómo se pueden trasladar, además de las características de la institución que, incluso, favorece las permutas entre compañeros de grupo y seleccionar escuela para la práctica docente.

5. Ubicación de la comunidad de práctica. Por lo regular, considerando el número de estudiantes, se pide el apoyo de las correspondientes zonas escolares de Matehuala, Central, Catorce, Vanegas, Villa de la Paz y Villa de Guadalupe, en donde la inmensa mayoría es atendida desde el concepto de escuela multigrado; únicamente tres localidades de los seis municipios, en el contexto rural, se categorizan como organización completa, el resto atiende a los seis grados, pero con menor cantidad de maestros.

Existen casos donde las condiciones de orografía y densidad de la población dificulta el acceso; diariamente, la mayoría de los docentes deciden salir de la comunidad para trasladarse a su domicilio particular, y solo en casos extremos permanecen los cinco días hábiles. Esta cultura magisterial impacta en los normalistas, quienes consideran operar en el mismo sentido y se retiran de la localidad una vez concluida la jornada de trabajo. Para lograr su propósito, buscan medios de transporte, ya sea apoyados por profesores de la escuela que pasan cerca de la comunidad o, en muchos casos, por su familia que les facilita vehículos para trasladarse.

6. La función de la academia en el proceso organizacional y formativo en la práctica multigrado. En la práctica del contexto multigrado, la academia de 5.º semestre asume la responsabilidad de orientar, supervisar y evaluar la inmer-

sión de los estudiantes, enfatizando en los aspectos teóricos, metodológicos y didácticos, de manera que estos se conviertan en insumos para su reflexión en la práctica docente. En colegiado, el profesorado de práctica y optativo socializa la información sobre cómo se están desarrollando sus actividades y las indicaciones generales para las jornadas de observación y práctica docentes, de modo que se pueda comprender la función de cada uno de los integrantes, quienes acompañarán a los normalistas.

Los modelos de formación a través de la observación de la práctica en multigrado por parte de los titulares, así como de las visitas de supervisión de los docentes de la escuela normal, son el insumo básico de esta experiencia situada para los normalistas. Los hallazgos identificados se dialogan con los estudiantes y en la academia, a fin de reorientar los procesos y brindar atención inmediata a las necesidades del alumnado.

Otro referente importante en la preparación sobre la intervención de los normalistas son los avances que se han venido gestionando en educación básica. Para ello, se retoma una experiencia sistematizada en uno de los municipios en los que se destina la asignación de estudiantes y que ha tenido una influencia regional significativa (zona escolar 088, Villa de Guadalupe), considerando como referente obligado, en la experiencia técnico metodológica, incluir el taller de trabajo didáctico en multigrado como parte de la formación integral de la comunidad normalista.

La experiencia consiste en colaborar en la demostración de experiencias pedagógicas en el aula multigrado que

realizan los titulares de los grupos sobre los campos formativos: Lenguaje y comunicación (principalmente alfabetización inicial, en la que se revisan los referentes teóricos básicos y la estrategia aplicada en el aula derivada de esta relación teórico-práctica); Pensamiento matemático (en donde la experiencia gira en el binomio conformado por la teoría y la práctica sobre el enfoque constructivista en la enseñanza de las matemáticas); y Desarrollo personal y para la convivencia, necesario en las actividades transversales de los campos anteriores. En dichos campos, las reglas de convivencia e inclusión son fundamentales, así como los valores para la interacción grupal, y los contenidos lúdicos son continuos; los juegos y las actividades recreativas fuera del aula son practicadas por la totalidad de los participantes en los talleres.

Acciones que concretizan lo que Sandoval (2009), Arteaga (2009) y Espinosa (2007) enfocan sobre la práctica de enseñanza como un espacio formativo, donde los maestros producen saberes docentes para enfrentar las demandas y situaciones específicas, en las condiciones particulares en las que trabajan, favorece la mejora de la propia práctica, bajo un acompañamiento claro y sistemático.

Una de las tareas que se ha mantenido en este proceso es el desarrollo de la supervisión de las prácticas docentes, entendida como el vínculo mediante el cual un profesional experimentado transmite conocimientos disciplinares y estrategias pedagógicas a los estudiantes, por parte del profesorado que integra la academia de semestre y del docente titular de la escuela primaria.

Esta acción surge también por solicitud de autoridades de educación básica quienes consideran importante mantener el vínculo entre las escuelas normal y primaria. Se asume que el acompañamiento del docente de la escuela normal (en su visita de supervisión), al estudiante de primaria, abona a que se conciba como un proceso serio y de corresponsabilidad, además de visionario para la transformación y el enriquecimiento del trabajo profesional de ambas instituciones.

7. La supervisión de la práctica como acompañamiento al estudiante en su práctica. El estudiante normalista, desde su formación inicial y durante su trayectoria en el servicio profesional docente, se encuentra con una variedad de supervisiones (Ambrosetti y Dekkers, 2010; Cid, Pérez y Sarmiento, 2011). A modo de concretar este acompañamiento, la academia de semestre asigna un número de estudiantes a cada integrante para apoyar en la planeación e implementación de las estrategias de intervención; además, se proponen los formatos establecidos en el procedimiento operativo de práctica pedagógica para la valoración del plan de clase, así como de las actividades propias de la experiencia en el aula, entregada a los titulares de los grupos para que, a su vez, expresen puntos de vista sobre el desempeño del estudiantado.

Los formatos de supervisión tienen una doble intención, la valoración del desempeño del estudiante y la promoción al diálogo reflexivo para la reconstrucción de la práctica docente; por tanto, se solicita a los normalistas que integren los resultados de estas evaluaciones en sus portafolios de evidencias.

8. Acompañamiento durante la práctica. El perfil de egreso establece las competencias genéricas y profesionales en torno a los dispositivos de enseñanza aprendizaje, en donde la práctica profesional articula y da sentido a las evidencias que darán cuenta de los niveles de logro alcanzados por los estudiantes.

De manera particular, el trayecto de práctica profesional orienta las acciones propias para la intervención en cada uno de los semestres, con lo cual articula los elementos de los cursos de otros trayectos formativos que se concretan en las prácticas de los estudiantes. Con base en lo anterior:

El trabajo del formador habrá de concentrarse en apoyar al estudiante, en el diseño de estrategias e instrumentos diferenciados que permitan recuperar evidencias de su propia práctica, debido a que uno de los aspectos fundamentales durante estos semestres es propiciar un acercamiento que contribuya a mejorar la docencia. Además de la observación y la entrevista se agregan otro tipo de técnicas e instrumentos, como el diario, el portafolios de evidencias, la videograbación, entre otras (SEP, 2012a, p. 21).

El acompañamiento docente es central en el proceso educativo, en él se plantean dispositivos particulares en cada uno de los semestres, regulados por las prescripciones curriculares, así como por las condiciones espaciales y temporales que rodean al hecho educativo.

Con la experiencia del 5.o semestre se tiene la posibilidad de asignar, en semestres posteriores, al servicio social

en escuelas multigrado, muchas veces en las que ya tuvieron algún acercamiento y, con ello, el acompañamiento de los formadores de las escuelas normal y primaria cobran un significado especial, pues en ambos casos permiten al estudiante su orientación con elementos teóricos, metodológicos y didácticos para afrontar el reto de la enseñanza en multigrado.

En este sentido, recuperamos el concepto de Zabala y Arnau (2008), el cual plantea que la enseñabilidad de las competencias implica una ayuda progresiva donde el estudiante aprenda a dar respuesta a situaciones de la vida real. Es así que, las jornadas de práctica de 5.º a 7.º semestres han permitido un proceso de movilización de saberes ejercitados progresivamente, en contextos institucionales llamados escuela (en nuestro caso, revisamos la referente a la modalidad multigrado).

El CREN organiza el acompañamiento a partir del colegiado de academia, en donde los docentes del trayecto de práctica profesional orientan sobre los procesos de gestión, planeación y evaluación de esta, así como la asignación de una cantidad de alumnos-escuelas primarias para realizar su seguimiento.

En el caso del 5.º semestre se detallan los aspectos del trabajo multigrado, se analizan las características para el diseño de los planes de clase, materiales didácticos y de evaluación, de modo que los docentes puedan orientar de manera pertinente a los estudiantes previamente asignados.

Para tal efecto, se considera una rúbrica para la evaluación del diseño de planes de clase, observándose en los resultados de los últimos años que, precisamente, el punto

nodal que reclama atención son la organización curricular y el diseño de la secuencia, sobre todo en escuelas unitarias.

Posteriormente se da un acompañamiento durante la jornada de práctica, por el docente tanto de la escuela normal como de la escuela primaria. También se usa una rúbrica y se establece un tiempo para dialogar sobre los alcances, limitaciones y sugerencias para el alumno, lo cual resulta favorable porque, de manera casi inmediata, se pueden atender las demandas de las aulas. Actualmente, en torno a la pandemia, esta estrategia de seguimiento ha cobrado mayor significado, ya que las entrevistas entre el maestro de primaria, el normalista y el docente formador han potenciado mejoras en la práctica, donde se rescatan algunas observaciones.

Durante esas jornadas se ha tenido la oportunidad de ensayar distintas formas de intervención; no obstante, la pandemia ha ocasionado que formadores y estudiantes enfrenten una realidad inédita, en la que el paradigma construido en un modelo presencial se ve abruptamente trastocado, y se evidencia en las experiencias que relatan los normalistas:

Algo que he experimentado en la escuela normal, durante esta contingencia, es que los docentes reducen su contacto con nosotros; actualmente tenemos solamente una reunión por semana en los cursos de la escuela. Siento que no he aprendido nada, hago por hacer, pero no siento que haya un proceso (Estudiante 1, de 7.º semestre).

Cuando se les pregunta si creen que esta misma situación, que ocurre en la escuela normal, se manifieste también en la

primaria donde realizan sus prácticas, las respuestas denotan una distinción:

Sí, en parte, pero a los niños de la primaria yo los conozco, sé cómo viven, hemos ensayado diversas formas de trabajar con ellos como recoger mochilas semanalmente, tener sesiones virtuales y visitas; son muchos factores (como el personal y familiar, de gran importancia) para que respondan (Estudiante 1, de 7.º semestre).

En los espacios que inciden en los aprendizajes de los estudiantes, los planteamientos de la comunidad de profesionales de la educación cobran gran relevancia respecto a las fórmulas que ensayan en los escenarios educativos y el proceso de acompañamiento entre el formador de la escuela normal y la práctica en la primaria.

Hay distintos procesos y momentos, una entrega de diseño de planes, entrevistas individuales sobre lo que haremos, cómo, con qué y durante cuánto tiempo; lo que pide el titular en la primaria es distinto y la maestra en la escuela normal es flexible, si nos piden un trabajo por semana, revisa por semana, si es quincenal, quincenal; también debemos compartir cómo lo hacemos y debemos presentar evidencias (Estudiante 2, de 7.º semestre).

En ocasiones, los estudiantes normalistas emplean estrategias que no emergen de las sugerencias realizadas por el do-

cente de la escuela normal o por el profesor de la primaria, sino que se recuperan de experiencias exitosas que observan en otros contextos. Algunos toman como referentes de actuación a personas cercanas, como la alumna que comenta, a continuación, cómo decidió solicitar a sus estudiantes que hicieran videos sobre lo que aprenden:

Mi hermana, que trabaja en preescolar, me dice lo que pide a sus niños y me muestra sus videos donde trabajan y comparan lo que aprendieron, por ejemplo, que las jirafas son grandes y tienen manchas; en esos videos le platican todo, parece que sigue estando cerca. Con mis alumnos lo hice pensando lo que me dijo que podía observar, lo que han aprendido mis niños, y me han presentado materiales muy buenos; a veces me divierto mucho, como con una obra de teatro que hicieron (Estudiante 2, de 7.º semestre).

En ambas situaciones es importante observar los dispositivos de enseñanza de las escuelas y el sentido en el cual son interpretados los propósitos y las unidades de competencia sobre las que se trabajan. En el primer caso se observa o podría situarse elementos para valorar las competencias:

- Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.
- Atiende la diversidad cultural de sus alumnos, para promover el diálogo intercultural.

- Promueve actividades que involucran el trabajo colaborativo para impulsar el compromiso, la responsabilidad y la solidaridad de los alumnos (SEP, 2012, p.12).

El estudiante narra en forma natural aquello que la escuela ha implementado para buscar las condiciones que le permitieran considerar en forma real las circunstancias familiar y social de los niños, además de aquellas que le permitan desarrollarse en entornos escolares con un margen mayor de inclusión y reconocimiento de la interculturalidad donde un punto esencial son las asimetrías y no las regularidades. En el segundo caso, donde se observa las experiencias exitosas, el estudiante:

- Diseña planeaciones didácticas aplicando sus conocimientos pedagógicos y disciplinares para responder a las necesidades del contexto, en el marco del plan y programas de estudio de la educación básica.
- Planifica estrategias de aprendizaje basadas en las tecnologías de la información y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos.
- Emplea los recursos y medios didácticos idóneos para la generación de aprendizajes acorde a los niveles de desempeño esperados en el grado escolar.
- Utiliza la evaluación como herramienta para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa.
- Realiza el seguimiento del nivel de avance de sus alumnos y usa sus resultados para mejorar los aprendizajes (SEP, 2012, p. 11).

En la segunda situación nos centraremos en el proceso de evaluación que realiza el estudiante, sin ignorar los distintos factores que intervienen para clarificar los formatos de observación sobre los aprendizajes y la obsolescencia que, en algunos casos, observan las prácticas en la valoración de los aprendizajes complejos, en las dimensiones procedimental y actitudinal.

Nuevamente, la experiencia en torno a los procesos educativos en los espacios escolares se ve fuertemente cuestionada por la forma en la que se concibe el desarrollo de competencias en el logro del perfil de egreso de los estudiantes. Encontramos algunas pistas que obligan a movilizar prejuicios y preconcepciones sobre la definición de los espacios educativos y sus límites, así como las herramientas culturales que se han privilegiado a partir de estas ideas.

Una evidencia es la observación de las competencias y sus unidades como criterio organizador en las que, sin duda, la práctica profesional implica a la totalidad, y se establecen algunas situaciones para el nivel básico, donde destaca el modo de trabajo docente durante la pandemia e ideas pedagógicas y paradigmas educativos alternativos, en el reconocimiento de aspectos positivos u obsoletos sobre la cultura escolar predominante anquilosada.

Entonces, se puede observar que la supervisión de la práctica se convierte en una forma de acompañar al estudiante; en ella, las miradas de docentes expertos (titulares y formadores) establecen sus criterios sobre el desempeño estudiantil, convirtiéndose los resultados en punto de análisis

para la mejora de las intervenciones que los normalistas llevan a cabo en las escuelas de práctica.

Con el acompañamiento se logra vislumbrar cómo una misma práctica permite al estudiante confrontar las ideas, valorar sus fortalezas y emprender un camino de mejora, atendiendo las áreas de oportunidad. Queda como punto focal que la supervisión abone aún más oportunidades de encuentro entre docentes y estudiantes, de tal manera que se fortalezcan los procesos de mediación entre ambos, lo cual les permitirá avanzar en la conformación de su estilo docente.

HACIA DÓNDE VAMOS

Como se ha comentado, la apuesta de la escuela normal en una formación específica para multigrado, expuesta en el plan 2012, 5.º semestre, con la vinculación entre los cursos Innovación y Trabajo docente con el optativo Conocimiento de la entidad: contextos e indicadores educativos, se mantiene con la implementación del plan de estudios 2018.

En este orden de ideas, se ha generado una sinergia en la institución para abonar en esta línea temática, desde los cuerpos académicos, un espacio para iniciar con el diseño de optativos orientados a lo multigrado. Asimismo, con la inclusión de los docentes participantes de la capacitación nacional para el diseño de cursos en este trayecto, se impulsó el trabajo colegiado del análisis y propuesta para diseñar uno o varios cursos que permitan contextualizar y atender esta demanda.

Parte de las experiencias exitosas observadas está en el desarrollo de talleres con temas multigrado, en relación con la planeación, además de las estrategias, la evaluación y elaboración de materiales propios para el trabajo en esta modalidad; generalmente apoyados por docentes experimentados de nivel primaria.

Consecuencia de la pandemia, la creación de conversatorios, conferencias y entrevistas con docentes que permitieron a los estudiantes retomar, de voz de docentes en servicio, la experiencia y el conocimiento del trabajo en escuelas unitarias, bidocentes y tridocentes.

De esta manera, los jóvenes tuvieron la posibilidad de conocer y confrontar aspectos medulares del quehacer multigrado, bosquejar planes de trabajo y sobre todo reconocer cómo, en medio de una crisis mundial, las primarias asumieron compromisos y retomaron el uso de los guiones y cuadernillos como estrategias medulares para la comunicación y el trabajo didáctico con alumnos y padres de familia.

En este momento se revisan las alternativas que puedan generar mayor profundidad en el tema, y la concreción de los cursos optativos. De igual manera, con la vinculación efectiva que se ha tenido con el sector VIII se posibilitan las acciones en pro de una formación complementaria en la que se contemplen no solo a estudiantes y docentes en servicio, como apoyo compartido permanentemente.

El plan 2018 posibilita mayor autonomía para el desarrollo institucional a partir de la flexibilidad curricular, toca pues a la escuela normal asumir su compromiso y generar las condiciones para atender los temas prioritarios y cercanos

para la formación de los nuevos docentes, capaces de atender situaciones contextuales y emergentes.

CONCLUSIONES

Ante las características descritas sobre la experiencia formativa y organizacional, y con la incorporación del plan de estudios 2018 que permite enfatizar sobre aspectos específicos como la enseñanza en multigrado, se considera oportuno la incorporación de uno o varios cursos en esta materia, de manera que se logre afianzar una de las experiencias más significativas de los normalistas al incursionar en multigrado.

Por tal motivo, refrendar el convenio firmado con el sector VIII y la zona 88 de primaria se convierte en piedra angular, pues nos permite aprender de su experiencia y su propia práctica, en la formación de los estudiantes normalistas. Apostar por un trayecto optativo con este énfasis es una tarea compleja, pero igualmente necesaria, dadas las características de las escuelas primarias de nuestro estado, ya que una cantidad considerable de egresados estarán laborando en ellas y reclaman competencias desarrolladas para afrontar el reto.

Aunado a lo anterior, los efectos pospandemia seguramente nos llevarán a replantear la docencia, y el contexto multigrado no será excepción, que junto a la formación inicial de docentes deberá asumir su compromiso por atender esta demanda. Aprender de esta vivencia será primordial para re-

orientar el rumbo de las escuelas formadoras en comunión con las escuelas de educación básica.

Aunque los planes y programas de la licenciatura en educación primaria no consideran el diseño curricular para escuelas multigrado, generalmente los primeros años del ejercicio docente transcurre en estas escuelas, donde el compromiso de los maestros es atender a los niños sin importar las condiciones organizacionales del plantel. Sin embargo, es menester cumplir la responsabilidad que contrajeron, pero es necesario proporcionar las herramientas para que sea más solvente la experiencia de enseñanza.

Si bien es cierto que la currícula normalista orienta el trabajo formativo de los estudiantes desde la orientación teórico-metodológica, apoyarse en docentes que realmente lo están viviendo en las aulas de educación básica, potencia las posibilidades de aprender a ser maestros en escuelas multigrado; además de que el trabajo colaborativo es muy importante para alcanzar los propósitos planteados.

Así, la formación de los docentes de la escuela normal reclama el acercamiento al contexto, el análisis y la propuesta de atención de los grupos con estas características, y, en su función de mediador, poner en común las acciones, recursos y materiales que permitan a los normalistas desentrañar nodos de atención indispensables para la enseñanza y el aprendizaje en distintos contextos.

Sin duda, en tanto exista la vinculación teórico-práctica, la organización institucional y la posibilidad del acercamiento a la práctica docente, los jóvenes podrán conocer,

comprender y dimensionar las formas de entender y atender la complejidad que se vive en la escuela multigrado.

REFERENCIAS

- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and men-tees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(6), 42-55. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/49284965_The_Interconnectedness_of_the_Roles_of_Mentors_and_Mentees_in_Pre-service_Teacher_Education_Mentoring_Relationships
- Arteaga, P. (2009). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: DIE/Cinvestav.
- Cid, A., Pérez, A., y Sarmiento, J. A. (2011). La tutoría en el prácticum: Revisión de la literatura. *Revista de Educación*, 354, 127-154.
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación. (1999). *Plan de estudios para la formación inicial de profesores*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de estudios para la formación de Maestros de Educación Primaria. *Diario Oficial de la Federación*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. *Diario Oficial de la Federación*. México: Autor.
- Espinosa, E. (2007). *Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para*

- la alfabetización inicial en primaria.* (Tesis doctoral). México: DIE Cinvestav.
- Secretaría de Educación Pública. (2012a). *El Trayecto de Práctica Profesional. Orientaciones para su desarrollo.* México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2012b). *Orientaciones académicas para la selección y diseño de cursos optativos.* México: Autor.
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 183-194.
- Zabala, A., y Arnau L. (2008). *11 Ideas Clave: como aprender y enseñar competencias.* España: Graó.

CAPÍTULO V. EDUCACIÓN AMBIENTAL, UN CAMINO HACIA LA SOSTENIBILIDAD

Hercy Baez Cruz

Samuel Román Casillas

María Luisa González Berman

INTRODUCCIÓN

El presente escrito expone un análisis de la educación ambiental para la sostenibilidad dentro de la función docente, dada la urgencia de reflexión sobre el consumo desmedido de recursos naturales y el daño que el ser humano ha causado al planeta Tierra; aunado a la imperante necesidad de generar acciones y resultados de impacto social. En este tenor, la educación juega un papel primordial, por lo cual se exponen diversas propuestas desde el ámbito educativo y gubernamental, además de los efectos que estas han tenido en la solución de la actual problemática ambiental.

Pensar en educación ambiental para la sostenibilidad requiere una mirada a la adquisición de saberes para comprender y accionar de la manera esperada. Por tanto, se incluyen conceptos asociados con la ecología y biología, el cambio climático, las representaciones sociales, la alfabetización ambiental y la sustentabilidad, con el fin de presentar un análisis crítico de sus relaciones y acciones tomadas para atender la problemática ambiental desde el ámbito educativo. Esto con el propósito de reflexionar sobre el papel de los educadores y

las escuelas, para generar el cambio de actitudes primordial para el mejor cuidado de nuestro planeta, que este pueda ser disfrutado por generaciones venideras y, con ello, encaminar hacia un desarrollo sostenible.

Adicionalmente, se exponen algunas posturas relativas al currículum, el cual requiere ser ajustado para responder a las demandas locales y mundiales, que contribuyan a la atención de los objetivos de desarrollo sostenible y educación de calidad, señalados en la Agenda 2030 como estrategia para reorientar las decisiones de los países con la intención de que se realicen acciones conjuntas, encaminadas a preservar la vida.

REFERENTES TEÓRICOS

La Tierra, también llamada Gaia y conocida como planeta azul, es concebida como un sistema viviente integrado por ecosistemas acuáticos y terrestres (Margalus, 1998, citado en Alfaro, Limón, Martínez y Tijerina, 2014), recursos no renovables como el petróleo y el carbón, y renovables que se generan y conservan mediante procesos bioquímicos, como el oxígeno, el agua y el carbono; incluso seres vivos como las plantas, animales y el mismo ser humano. Estos últimos, a pesar de ser renovables, pueden agotarse si sus tasas de consumo o nivel de contaminación afectan su proceso de renovación y/o reproducción (Alfaro et al., 2014).

Resulta importante reconocer, además del posible agotamiento de los recursos renovables, que el equilibrio de la biósfera juega un papel fundamental en la vida de los seres

vivos, ya que regula la temperatura existente, la composición de la atmósfera y la salinidad en los océanos (Miller, citado en Alfaro et al., 2014). Por tanto, mantener los ciclos bioquímicos en armonía constituye un factor fundamental de la vida en la Tierra, ya que el rompimiento de las cadenas tróficas o alimenticias, debido a las actividades antropogénicas, impacta a los seres vivos, porque los obliga a modificar sus hábitos, causando un problema a los ecosistemas y afectando el balance ambiental del planeta.

Lo antes expuesto, permite reflexionar sobre la importancia del consumo racional de los recursos naturales, a fin de no afectar al mundo en el que coexistimos con otros seres vivos.

Las problemáticas ambientales de los países desarrollados son diferentes a las que se viven en aquellos en vías de desarrollo. En los primeros, se asocian con el consumo y derroche de recursos naturales, así como en los procesos de industrialización; los segundos se relacionan con la pobreza. En ambos casos los niveles de contaminación que sus producciones y consumos generan al medio ambiente pueden derivar en afectaciones mayores ya que, como señalan González, Orozco, Pérez, Alfayate y Rodríguez (2002), los contaminantes emitidos en un espacio pueden propagarse a otros.

Asimismo, cabe destacar la existencia de los gases de efecto invernadero, generados de forma natural, por ejemplo, el vapor de agua (H_2O), el dióxido de carbono (CO_2) que producimos al respirar y que las plantas emiten, así como el gas metano que se produce durante la descomposición de materia orgánica; los cuales contribuyen a mantener el equilibrio en

los ciclos biológicos que son la base para la vida en la Tierra.

Sin embargo, dichos gases han incrementado debido a los procesos de industrialización que el ser humano origina para satisfacer sus necesidades, como la extracción del petróleo con el cual se obtiene la gasolina y el diésel (que permiten la movilidad de maquinarias y vehículos), y la producción de aerosoles que emiten otros tipos de gases que incrementan los existentes y se acumulan en la atmósfera impidiendo el intercambio natural de temperaturas, ocasionando el calentamiento global.

Lamentablemente las acciones del hombre sobre la naturaleza han traído consigo una crisis ambiental que no solo incluye aspectos relativos a la contaminación del planeta, sino a una afectación en el clima natural de la Tierra, conocido como cambio climático, y referido por Roca, Beltrán y Gómez (2019) como la consecuencia del efecto invernadero, el cual resulta un peligro latente para la vida humana porque puede ocasionar la desaparición de especies animales y plantas, así como mayor intensidad en los fenómenos meteorológicos y, en el peor de los casos, incremento en el nivel del mar debido al deshielo de los polos.

Para Díaz (2012), es visible la degradación medioambiental, dada la contaminación de las aguas y el aire, así como los cambios de clima, los desastres naturales, la extinción de algunas especies y la aparición de enfermedades. Por tanto, sabiendo que el equilibrio ecológico y la temperatura del globo terráqueo son indispensables para la vida en el planeta, es necesario repensar la forma en que los recursos renovables están siendo aprovechados, además de replantear la concien-

cia del hombre hacia el trato que le da a la naturaleza, de la que se sirve.

Es así que, de acuerdo con Terrón (2010), la crisis ambiental implica la conservación de la vida en todas sus formas, tal es el caso de los sistemas ecológicos, la organización de la sociedad, la cultura, las formas de pensar, la política y la economía; así como los problemas asociados al poder, la historia y todo lo relacionado con el desarrollo científico y técnico, aunado a sus efectos en las ideologías y la ética, que se direccionan al proceso de educación del individuo, los grupos que integra, y de la sociedad con la naturaleza.

Debido al reconocimiento del hombre sobre el impacto ambiental causado por la demanda de recursos naturales, se han desarrollado diversas conferencias a nivel mundial para debatir y definir acciones y programas que contribuyan a salvaguardar el equilibrio ecológico. Tal es el caso de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano, celebrada en Estocolmo, en 1972, la cual afirma que “sin protección ambiental no podría haber desarrollo económico” (López-Vallejo, 2014, p. 104); “es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos” (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1972, p. 9).

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), señala que la destrucción del ambiente ya es observable en la pérdida de la biodiversidad, así como en el incremento de los desastres naturales a razón del cambio climático asociado a la actividad humana. Por tal motivo, a nivel mundial, los países miembros de la ONU han estable-

cido la llamada Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la cual “pone a la igualdad y dignidad de las personas en el centro y llama a cambiar nuestro estilo de desarrollo, respetando el medio ambiente” (ONU, 2018, p. 7).

Queda claro que el ser humano coexiste en la Tierra con el resto de seres vivos, por lo cual es responsable de aprender a convivir con ellos y sobre todo respetar el hábitat individual; sin embargo, al emerger como especie dominante en la búsqueda de su sustento, seguridad y comodidad, ha provocado una transformación en la naturaleza, al grado de haber generado alteraciones imposibles de revertir en múltiples casos.

La explotación irracional de los recursos naturales ha sido un factor detonante de problemas ambientales que, de acuerdo con Zabala y García (2008), requieren un cambio de actitud y conciencia humanas que lleven a valorar a la Educación Ambiental (EA) como un medio para dar a conocer la realidad que vive el planeta Tierra, a fin de fomentar valores que favorezcan el establecimiento e implementación de normas que contribuyan a lograr una sociedad equilibrada, en donde se respeten las diferentes formas de vida existentes.

El origen y desarrollo de la EA, se encuentra asociado a una crisis ambiental; estos temas se han abordado en diversas reuniones organizadas a nivel mundial, promovidas principalmente por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), tales como la antes mencionada Conferencia sobre el Medio Humano (1972), y la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental (1977), llevada a cabo en Tbilisi, Unión de

Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), en donde se establecieron la función, los objetivos y principios rectores de la educación ambiental (Unesco, 1977).

Diversas discusiones sobre la necesidad de educar y/o alfabetizar en temas ambientales, se han hecho presentes en múltiples congresos nacionales e internacionales, en los últimos años, con el fin de buscar y construir “alternativas pedagógicas para mejorar la calidad del medio ambiente” (Calixto, 2012, p. 1020). Es evidente el daño ecológico en los tiempos actuales, por ello es posible encontrar diversidad de autores que buscan definir el concepto de educación ambiental y, principalmente, proponer alternativas para su atención.

Severiche, Gómez y Jaimes (2016) conciben la educación ambiental como una herramienta fundamental para que los individuos adquieran la conciencia necesaria para el cuidado de su entorno y sean capaces de cambiar sus estilos de vida, con miras a impactar sus valores y conductas, encaminados a mitigar los problemas medioambientales actuales y futuros.

Es preciso señalar que, desde 1977, en la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental se hizo alusión a que esta implica la comprensión de la complejidad del medio ambiente y el desarrollo de conciencia sobre los problemas ambientales, que acentúe el sentido de responsabilidad y solidaridad para trabajar por un bien común entre las naciones (Unesco, 1977).

Por lo antes expuesto, es posible visualizar la necesidad de promover un cambio de conciencia que impacte en nuestros valores, formas de actuar y, en consecuencia, de vi-

vir, por el desafío que representa debido a las comodidades y el consumismo dominantes. Vale la pena revisar qué es lo que se plantea en relación con los problemas ambientales y las propuestas para contribuir a su mitigación; por tal, el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 propone impulsar, en México, una educación de excelencia que genere una conciencia ambiental y, como parte de una acción puntual, propicie principios de sostenibilidad ambiental, además de social y económica (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020).

Se tiene además que el Programa Sectorial de Medio Ambiente y Recursos Naturales 2020-2024 destaca la necesidad de robustecer la educación ambiental, con la intención de formar una ciudadanía crítica, con mayor conciencia en temas ambientales que, a su vez, contribuya a la sustentabilidad y, en el futuro, a la valorización de las riquezas biológicas que habitan el territorio nacional, entendiendo que cuidar el patrimonio natural no solo será de beneficio personal, sino de toda la humanidad (Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales [SEMARNAT], 2020).

Derivado de las posturas expuestas, surge la interrogante de ¿qué estamos haciendo, desde el ámbito educativo, para generar la conciencia ambiental de la que se habla en la actual administración? Es necesario voltear a ver qué dicen algunos investigadores al respecto o qué se está haciendo en las escuelas para lograr lo que plantean los documentos oficiales. Como señalan Sandoval, Lauretti, González y González (2013, citado en Galeano, Parra y Chocontá, 2018), cuando se está en contacto con la naturaleza se va aprendiendo de ella y por tal se desarrolla una comprensión en relación con

la necesidad de protegerla y respetarla, con lo cual se contribuiría a evitar su deterioro o destrucción.

También, puede reflexionarse el hecho de que no todos los niños y jóvenes tienen acceso a una interacción constante con el medio ambiente, principalmente quienes viven en zonas urbanas; de ahí que se vuelve probable encontrar estudiantes que desconocen el origen de sus alimentos o, bien, que tienen ideas erróneas como creer que la leche, la carne o los vegetales que consumen provienen del supermercado. En este sentido, la educación juega un papel fundamental para acercar a los alumnos al conocimiento del medio ambiente y su rol dentro de él, además de orientarlos respecto a la importancia de cuidarlo.

En consideración con lo antes mencionado, Arias y Moya (2015) señalan que los comportamientos del ser humano en el día a día son resultado de las representaciones que cada uno tiene de la realidad, lo cual lleva a asociar esto con el concepto de Representaciones Sociales (RS) propuesto por Moscovici, en 1979, y que de acuerdo con Jodelet (1986, citado en Mazzitelli y Aparicio, 2010), son concebidas como “una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social” (p. 473).

En palabras de Calixto (2013b), “las RS, a diferencia de otras formas de conocimiento de sentido común, pueden constituir una guía para la planeación y la práctica de la educación ambiental” (p. 2), mientras que esta tiene como propósito la construcción de una conciencia crítica sobre el desarrollo de la humanidad.

Reigota (1990, citado en González y Valdéz, 2012), clasifica a las RS del ambiente en naturalistas, que se enfocan más en evidenciar a los seres vivos y naturales, con miras a conservar la naturaleza y comprender los fenómenos ecológicos; antropocéntricas, que hacen alusión al conocimiento de la utilidad que los recursos naturales tienen para la vida del hombre; y globalizantes o globalizadoras, en donde se ven involucradas cuestiones de índole natural y social, es decir la relación recíproca entre la sociedad y la naturaleza. Por lo que propone una “pedagogía dialógica orientada hacia la transformación de la realidad social” (Urbina y Ovalles, 2018, p. 504).

Entonces, si las representaciones sociales se asocian con la educación ambiental puede entenderse por qué en los planes y programas de estudio de los diversos niveles educativos se incluyen aspectos nombrados en la Ley General de Educación, dado que en el artículo 13, apartado IV, se plantea el fomento de una educación basada en “el respeto y cuidado al medio ambiente, con la constante orientación hacia la sostenibilidad, con el fin de comprender y asimilar la interrelación con la naturaleza” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p. 6), además de su responsabilidad para garantizar su preservación y generación de estilos de vida sostenibles.

Adicionalmente, en concordancia con el artículo 30 de la Ley General de Educación, se plantea que los contenidos de los programas de estudio con validez oficial, de acuerdo al nivel educativo, incluirán “la educación ambiental para la

sustentabilidad que integre el conocimiento de los conceptos y principios de las ciencias ambientales, el desarrollo sostenible, la prevención y combate del cambio climático” (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019, p. 14); por lo que también resulta importante citar al artículo 3 constitucional, el cual menciona que los planes y programas de estudio incluirán el conocimiento del cuidado del medio ambiente (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2021), con el propósito de generar conciencia en niños y jóvenes para valorar el manejo, la conservación y el aprovechamiento de los recursos naturales, encaminado a contribuir con la preservación del planeta Tierra.

Por lo anterior, la conjunción de los países que forman parte de la ONU han establecido en la Agenda 2030 una serie de Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que requieren el establecimiento de políticas, planes y programas, lo cual justifica la presencia del concepto de sostenibilidad en la Ley General de Educación, antes citada.

En este orden de ideas, es relevante mencionar que dicha ley, además, enuncia la necesidad de que los programas educativos incluyan la Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAS) que, de acuerdo con Rivera, Blanco, Alcántara, Houbron y Pérez (2017), hace referencia al equilibrio y armonización del crecimiento económico con la sociedad y el cuidado del medio ambiente en todos los países del mundo. Pero realmente ¿qué se pretende?, ¿a dónde queremos llegar con la sustentabilidad y el desarrollo sustentable, o con la sostenibilidad y el desarrollo sostenible? Para Méndez (2012) la sustentabilidad y la sostenibilidad no presentan diferencia

con base en su aplicación, sino en la ubicación geográfica, lo cual no modifica el objetivo primordial: la satisfacción de necesidades de las generaciones presentes y futuras.

En palabras de Villamizar (s.f., citado en Cortés y Peña, 2015), el desarrollo sostenible es la terminología utilizada para el equilibrio del manejo del planeta Tierra en los ámbitos económico, social y ambiental; en tanto el desarrollo sustentable es un proceso integral que exige a los diferentes actores de la sociedad, la aplicación de mecanismos económicos, políticos, sociales y ambientales que impacten las formas de consumo que determinan la calidad de vida de la población.

Debemos tener presente que considerar a la educación ambiental como un elemento transversal del currículum en los diversos programas educativos, traería dificultades para docentes y estudiantes, ya que no se trata solo de agregar nuevos temas a las asignaturas o cursos, sino de asumir esta en la vida escolar del día a día con la finalidad de formar nuevos ciudadanos (Fuentes, et al., 2006; Parra, 2011, citado en Severiche, et al., 2016).

Por otro lado, Avendaño (2012) señala que las estrategias educativas actuales no destacan a la EA como medio para la formación de valores y el cuidado de los recursos, por lo que se vuelve necesario enfocar su estudio en áreas de la educación con miras a formar personas capaces de atender la problemática ambiental y el desarrollo sostenible. Sin embargo, Calixto (2013a) alude al hecho que temáticas asociadas con la EA se estudian desde los primeros grados de escolaridad, por cuanto se concibe como un proceso educativo que va desde el conocimiento de la naturaleza y la relación del ser

humano con ella, a la formación en acciones para su cuidado.

Es cierto que se ha generado una amplia diversidad de posturas con respecto a cómo abordar la enseñanza de la EA, dada la apremiante necesidad de advertir la problemática planetaria y el riesgo que corre la humanidad, en caso de no atender las crisis ambientales existentes. Por tanto, se requiere aclarar quiénes serían los encargados de hacer esta labor que, desde una mirada particular, recae no solo en el personal docente de un país sino de la sociedad y el gobierno, en conjunto.

Entonces el desarrollo sustentable propone coordinar los esfuerzos de la sociedad, el gobierno y los docentes, tomando en cuenta al medio ambiente y contemplando un cambio social pacífico que, de manera gradual, organizada y planificada, modifique la relación de la humanidad con la naturaleza.

Visto así, este tipo de desarrollo ha creado una gran adhesión que lo favorece, pues en el discurso evita comprometer los recursos que las generaciones futuras necesitarán y que son imposibles de rechazar. No obstante, es necesario un análisis más detallado, pues lo que ofrece en sí, como concepto, puede quedar muy amplio al momento de su puesta en práctica (Ramírez, Sánchez y García, 2004).

Boada y Escalona (2005) manifiestan que los objetivos de la EA se asocian con el hecho de formar actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente; por lo que cabe mencionar que la EA, que tanto profesores como estudiantes han recibido, es mínima, restringiéndose a

una formación naturalista, que efectivamente está más preocupada por el cuidado y uso de los recursos de la naturaleza (Calixto, 2013a).

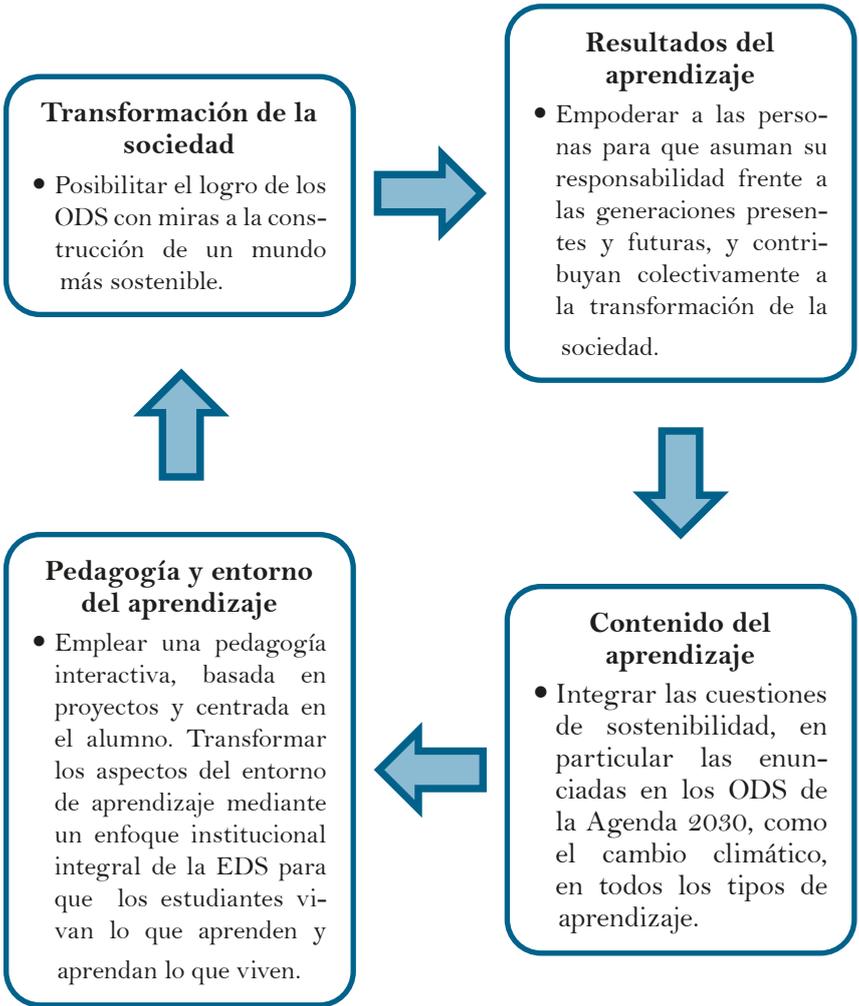
Es importante reconocer que para formar futuros ciudadanos, capaces de atender la problemática ambiental presente, es indispensable incluir en la formación la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), además de repensar qué, dónde y cómo aprendemos para que los saberes, valores y actitudes contribuyan a la toma de decisiones individuales y colectivas, para la adopción de medidas responsables en favor del cuidado del medio ambiente, considerando la viabilidad económica y la formación de una sociedad justa (Unesco, 2020).

La Unesco (2020) ha planteado lo que se busca y requiere a partir de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS); el principal objetivo es aumentar el conocimiento de los individuos, la conciencia y la acción para el logro de los ODS establecidos en la Agenda 2030 (Figura 1). Por tal motivo, la educación deberá contribuir a la supervivencia y prosperidad mundial.

Para Maldonado (2018), la EA desde la formalidad requiere la incorporación de temas ambientales que implican la renovación de la organización académica, a fin de favorecer el trabajo interdisciplinario, con el objetivo de impulsar líneas asociadas con la sustentabilidad para responder a las necesidades del momento. De ahí que incluir la dimensión ambiental en el currículum de los planes de estudio y transformar la práctica educativa, contribuirá a que los estudiantes desarro-

llen una visión sistémica de la realidad en la que reconozcan y asuman su compromiso con el medio ambiente, valoren su cultura y sean capaces de construir un mundo mejor.

Figura 1. Requerimientos para el logro de una EDS



Fuente: Adaptación de la propuesta de la Unesco (2020).

De acuerdo con Ariza, Rueda y Sardoth (2017), la EA es una necesidad social, además de que para atender la Educación Ambiental para la Sustentabilidad (EAS) se debe considerar que las personas a nivel mundial actúan con base en sus formas de pensar, las cuales son diversas y que “la problemática ambiental, va más allá de ser ecológica” (p. 68). Es por eso que “para superar los problemas, consolidar los avances y enfrentar los retos, es necesario vincular la educación ambiental con el fomento de valores, con base en el conocimiento del origen y efectos de los diversos problemas ambientales” (Ariza, et al., 2017, p. 69).

A nivel mundial, los educadores necesitan “desarrollar capacidades para fomentar la transformación de la sociedad con miras a un futuro sostenible, y las instituciones de formación de educadores integren sistemáticamente la EDS” (Unesco, 2020, p. 23).

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LAS ESCUELAS NORMALES

En las escuelas normales de México, desde los planes de estudio 1997 y 1999 de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, respectivamente, se incluyeron contenidos asociados con el medio ambiente en algunas de las asignaturas que formaron parte de su malla curricular; aunque en 2018 su estudio se limita a la revisión de temas asociados con la ciencia y su didáctica. Del mismo modo sucedió con los planes de estudio de la licenciatura en Educación Secundaria y

los programas 2012 de las licenciaturas inicialmente citadas, ya que se incluyó Educación Ambiental para la Sustentabilidad como curso optativo.

Es posible mencionar que, derivado de un estudio preliminar realizado en el Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”, se encontró que al revisar el conocimiento y prácticas proambientales realizadas por estudiantes inscritos en los planes de estudios 2012 y 2018 de la licenciatura en Educación Preescolar, la mayoría de ellos manifestó contar con poca o mediana información sobre el papel de la educación en la problemática ambiental. Sin embargo, reconocieron la importancia de este tema en su formación como futuros docentes; se encontró además que, aunque realizan algunas acciones para cuidar el medio ambiente, estas no necesariamente son de carácter proambiental (Román, Baez y González, 2021).

Lo anterior, permite reflexionar sobre la funcionalidad de los recientes cursos optativos que se han incluido en los planes de estudio para la formación de los futuros docentes, así como el impacto en los saberes, actitudes y valores generados para ser el agente de cambio que el planeta necesita.

Por su parte, la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT, 2006) señala que, a pesar de la incorporación de contenidos de EA en los planes de estudio de las escuelas de educación básica, se han encontrado algunas dificultades para lograr el enfoque transversal de manera sólida y constante, por lo que no ha sido posible que el alumnado distinga los niveles de responsabilidad en el deterioro ambiental y su actuación en el cuidado y preservación de la

naturaleza se ha visto limitado. En relación con la práctica educativa de los docentes de educación básica, se reconocen con pocos saberes para dirigir de manera óptima la EA; y los libros de texto gratuitos en las escuelas primarias públicas no muestran una clara dirección hacia la sustentabilidad.

En tal sentido, cabe reconocer que, pese a la idea de que los docentes formados en las escuelas normales son los expertos en didáctica de la enseñanza, lo relativo a la EA requiere un proceso de formación continua que les ayude a orientar e impactar en la niñez mexicana, independientemente de sus contextos; que a partir de los saberes adquiridos logren mover sus hábitos, costumbres y valores, mejoren sus formas de interactuar con el medio ambiente y sepan cómo cuidarlo y preservarlo para permitir a las generaciones venideras seguir disfrutándolo y darle continuidad.

Independientemente de que las escuelas normales son consideradas, hoy en día, como Instituciones de Educación Superior (IES) donde se forman los futuros docentes que fijarán las bases académicas en la educación básica, vale la pena mencionar que a nivel universitario existe una amplia diversidad de profesiones que también estudian la EA desde diversas vertientes; pero aun cuando existen algunos planes de estudio más enfocados que otros, se hace necesaria una formación integral que lleve a la reflexión y articulación de saberes en pro de la conservación de la Tierra.

Leonor y Umaña (2020) mencionan como estrategia pedagógica, el modelo del Proyecto Pedagógico Ambiental que permite que el maestro integre la dimensión ambiental a los conceptos del currículum, a la vez que crea sus propios

mapas conceptuales, evaluando aprendizajes, diseñando estrategias de solución de problemas ambientales, integrando la participación de los estudiantes y la comunidad escolar. En este desempeño, y para entender las relaciones que existen entre los elementos del medio ambiente, el docente debe tener familiaridad con las teorías de aprendizaje significativo que le permitan entender que el conocimiento no solo se transmite, sino que debe ser construido de manera conjunta con los estudiantes

Es por ello que las reformas educativas requieren modificaciones de fondo, en donde el currículum vaya más allá de una visión instrumental técnica, además de la adopción de perspectivas humanistas e integrales donde la EA precisa una educación humanista descolonizadora de la cultura materialista; apoyada en la constitución de una conciencia crítico reflexiva, que dé posibilidades a los estudiantes de comprender y tomar una postura para superar la crisis ambiental (Terrón, 2019).

CONCLUSIONES

Sabiendo lo importante que es el trabajo conjunto para lograr una EA, se han revisado los propósitos del gobierno, establecidos desde diversas instancias, y los planes de estudio que incluyen, de manera transversal, investigaciones sobre el ambiente; aunque el problema persiste y poco se habla de un avance real en la generación de la conciencia y cambios de actitud necesarios.

La complejidad de la EA está presente en la estructuración de la propuesta del actual Gobierno federal y anteriores, tomando en cuenta que, desde el Plan Nacional de Desarrollo, la política ambiental, la Ley de Educación y el artículo 3 constitucional, se difumina o, incluso, no se muestra clara la oportunidad de que la EA adquiriera la condición de centralidad.

La Agenda 2030 de educación ambiental construida por la SEMARNAT y las propuestas de transversalidad sugeridas por la SEP en sus planes educativos, pierden el sentido y la dirección, de acuerdo a lo propuesto en Tbilisi (1977), en la Conferencia Intergubernamental de Educación Ambiental, donde se proponía que las personas pudieran comprender las complejidades y las naciones adaptaran sus actividades teniendo una continuidad armonizada con el medio ambiente, lo cual sigue sin visualizarse como un logro.

Los conceptos asociados con la EA se ven afectados en la objetividad, al momento en el que los docentes y educadores ambientales abordan temas relativos a la EA recurriendo a su sentido común; es decir, a sus representaciones sociales del medio ambiente, las cuales pueden ser abordadas desde diferentes enfoques, como el naturalista, que de acuerdo con Rousseau (s.f.), citado en Navarro y Urrutia (s.f.) considera que la naturaleza constituye el conjunto de la realidad, donde su metodología radica en temas de estudio que refieren a los intereses y necesidades de los niños.

Las experiencias vivenciales que proponen los docentes y que dan oportunidad a los alumnos de satisfacer su curiosidad, actividad y crecimiento a partir de actividades lúdi-

cas, podría ser una opción de comprensión en la cual se conciben nuevas representaciones que transformen creativamente la percepción, y traigan como consecuencia nuevos procesos de conocimientos y relaciones emocionales positivas.

Cabe la posibilidad de que las experiencias vivenciales, o las mismas percepciones de los docentes respecto a la EA, pudieran tener implicaciones que promuevan diferentes matices de la misma. Como lo menciona Terrón (2019), en el peor de los casos puede ocurrir que solo se repliquen acciones recurrentes como depositar la basura en su lugar, sembrar arbolitos o cerrar la llave para que no se desperdicie el agua; lo cual debe ir acompañado de una explicación razonable e, incluso, con principios científicos que les otorguen sentido. De no hacerlo, solo quedarán en el marco del ambientalismo, lo cual no abona a la resolución de los problemas de orden ambiental.

Es necesario que todos los educadores que llevan a la práctica la educación ambiental, además de su formación docente, reciban capacitación para que los conceptos asociados con la EA sean entendidos y comprendidos, de manera que a través de las estrategias educativas adecuadas se obtengan resultados diferentes a los que se tienen actualmente, en beneficio de la Tierra. Al final será un bien para todos, en donde el mayor de los desafíos es la congruencia, así como la concepción de acciones, en un nivel conceptual y de valor donde el quehacer como docentes, en el día a día, sea en orden del pensamiento global, actuando localmente.

La forma holística en la que se presenta la EA requiere de un trabajo conjunto, en donde los egresados de una escue-

la normal, una universidad o un instituto tecnológico, necesitan tener conocimientos generales y específicos para educar en temas ambientales o, bien, contribuir desde su cambio de actitudes y valores a la preservación y cuidado del medio ambiente; requiriendo una formación básica que les permita contar con esa visión global que favorezca la comprensión y apropiación de la parte de responsabilidad que le compete, para encaminar su actuar hacia un desarrollo sostenible con miras a la protección de la vida misma.

Queda un largo camino por recorrer, pues la forma transversal en la que se ha insertado la EAS en la escuela, es un avance; sin embargo, no es suficiente, ya que no se alcanza a integrar el conocimiento requerido para lograr una visión global, en donde se integre la realidad local y planetaria, que permita a los alumnos una resignificación de la actividad educativa y del aprendizaje en la interpretación de la problemática ambiental.

REFERENCIAS

- Alfaro, J. M., Limón B., Martínez, G., y Tijerina, G. (2014). *Ambiente y sustentabilidad. Por una educación ambiental*. México: Patria.
- Arias, M. L., y Moya, P. I. (2015). La relación entre las teorías de las representaciones sociales y la importancia de su estudio en los docentes universitarios. *Investigación, desarrollo e innovación*, 6(1), 61-71.

- Ariza, C. P., Rueda, L. A., y Sardoth, J. (2017). La educación ambiental como estrategia global para la sustentabilidad. *Boletín Redipé*, 6(5), 64-70.
- Avendaño, W. R. (2012). La educación ambiental (EA) como herramienta de la responsabilidad social (RS). *Luna Azul*, 35, 94-115.
- Boada, D., y Escalona, J. (2005). Enseñanza de la educación ambiental en el ámbito mundial. *Educere*, 9(30), 317-322.
- Calixto, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019-1033. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000400002
- Calixto, R. (2013a). Educación ambiental en las representaciones de docentes de escuelas secundarias. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 16. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283128328003.pdf>
- Calixto, R. (2013b). Investigaciones de las representaciones sociales del medio ambiente en Brasil y México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(1), 1-20.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021, 28 de mayo). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_280521.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2020). *Construir un nuevo futuro: una recuperación transformadora con igualdad y sostenibilidad*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46227/1/S2000699_es.pdf

- Cortés, H. G., y Peña, J. I. (2015). De la sostenibilidad a la sustentabilidad. Modelo de desarrollo sustentable para su implementación en políticas y proyectos. *Escuela de Administración de Negocios*, 78, 40-54.
- Díaz, G. (2012). El cambio climático. *Ciencia y sociedad*, 37(2), 227-240.
- Galeano, J., Parra, C., y Chocontá, J. (2018). *Educación ambiental en la primera infancia: Una mirada en Latinoamérica*. Colombia: Universidad de la Sabana.
- González, M. N., Orozco, C., Pérez, A., Alfayate, J. M., y Rodríguez, F. J. (2002). *Contaminación ambiental: una visión desde la química*. España: Parafino.
- González, E., y Valdez, R. E. (2012). Enfoques y sujetos en los estudios sobre representaciones sociales de medio ambiente en tres países de Iberoamérica. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 2-17.
- Leonor, E., y Umaña, G. (2020). *Modelo de Educación Ambiental para las Capacitaciones Docentes*. DOI: 10.17227/01212494.7pys7.16
- López-Vallejo, O. M. (2014). La agenda ambiental mexicana ante la gobernanza global y regional. *El Colegio de San Luis*, (7), 102-130.
- Maldonado, S. T. (2018). Educación ambiental para la sustentabilidad. *Didac*, 71, 13-20. Recuperado de <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no71/2.pdf>
- Mazzitelli, C. A., y Aparicio, M. (2010). El abordaje del conocimiento cotidiano desde la teoría de las representaciones sociales. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 7(3), 636-652.
- Méndez, M. A. (2012). *La sostenibilidad y sustentabilidad en los museos, dos enfoques principales: La museología tradicional y la nueva museología. Estudio de caso en dos museos de la provincia de Pichincha*. (Tesis de licenciatura). Universidad Tecnológica Equinoccial, Quito, Ecuador.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- Navarro A., y Urrutia E. (s. f.). *Pedagogía Naturalista*. Recuperado de <https://corrientespedagogicassite.wordpress.com/pedagogia-naturalista/>previa a la obtención del título de licenciada en restauración y museología, Universidad Tecnológica Equinoccial
- Organización de las Naciones Unidas. (1972). Declaración de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano. *Declaración de Estocolmo, 1972*. Recuperado de <https://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/recursos/224844/Contenido/B%20declaraciones/3%20Declaracion%20Medio%20Humano.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1977). *Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental: Informe Final*. Recuperado de <https://agua.org.mx/wp-content/uploads/2018/01/Conferencia-Intergubernamental-sobre-Educaci%C3%B3n-Ambiental-Tbilisi-URSS.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible. Hoja de ruta*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230514_spa
- Ramírez, A., Sánchez J. M., y García A. (2004). El desarrollo sustentable: interpretación y análisis. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 6(21), 55-59.
- Rivera, J. E., Blanco, N. V., Alcántara, G., Houbbron, E. P., y Pérez, J. A. (2017). ¿Desarrollo sostenible o sustentable? La controversia de

- un concepto. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 15(1), 57-67.
- Roca, V. B., Beltrán, S. M., y Gómez, H. R. (2019). Cambio climático y salud. *Clínica Española*, 219(5), 260-265.
- Román, S., Baez, H. y González, M. L. (2021). Educación ambiental: primeros pasos para la sustentabilidad. *Eduscientia. Divulgación de la ciencia científica*, 4(7), 71-81. Recuperado de <http://eduscientia.com/index.php/journal/article/view/91>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_n_2020-2024.pdf
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2006). Estrategia de educación ambiental para la sustentabilidad en México. México. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/618016/22-Declaracion_de_Lima_educacion_ambiental.pdf
- Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales. (2020). *Programa Sectorial de Medio Ambiente y Recursos Naturales 2020-2024*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596232&fecha=07/07/2020
- Severiche, C., Gómez, E., y Jaimes, J. (2016). La educación ambiental como base cultural y estrategia para el desarrollo sostenible. *Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 18(2), 266-281.
- Terrón, E. (2010). *Educación ambiental. Representaciones sociales y sus implicaciones educativas*. México: Horizontes educativos.
- Terrón, E. (2019). Esbozo de la educación ambiental en el currículum de educación básica en México. Una revisión retrospectiva de los planes y programas de estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 315-346.

- Urbina, J. E., y Ovalles, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 495-544.
- Zabala, I., y García, M. (2008). Historia de la Educación Ambiental desde su discusión y análisis en los congresos internacionales. *Revista de Investigación*, 32(63), 201-218.

CAPÍTULO VI. FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTO B-LEARNING, REALIDADES Y RETOS PARA LAS ESCUELAS NORMALES

José Luis Vidal Pulido

Raquel Hernández Santos

Carolina Colunga Jiménez

INTRODUCCIÓN

Ejercer la docencia implica estar preparado para enfrentar diversos imprevistos como una habilidad que, de manera casi inconsciente, se va desarrollando en el proceso de formación en la escuela normal. Durante el ejercicio de enseñanza ocurren situaciones que podrían adjetivarse como críticas, que adquieren la categoría de imprevistos, y exigen del docente sus conocimientos, habilidades y actitudes, así como la experiencia acumulada en su trayectoria para dar respuesta a estos desafíos.

Se puede definir al imprevisto como aquel acontecimiento no planeado que se presenta durante la práctica docente y desequilibra los procesos de enseñanza y aprendizaje. “En la medida que los eventos imprevistos se convierten en hitos relevantes tienen un impacto cognitivo, social y/o emocional, y ponen al docente en una situación conflictiva, se transforman en sucesos significativos y desestabilizantes, conocidos como incidente crítico” (Contreras, Monereo y Badia, 2015, p. 66).

El uso de tecnología en la educación no es algo nuevo para los maestros de escuelas normales, pues una cantidad considerable la han ido incorporando en sus clases; pero, independientemente de esa realidad, la emergencia sanitaria decretada en marzo de 2020 representó un incidente crítico que los obligó a su utilización, más allá de las redes sociales (Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, Facebook Messenger, YouTube, entre otras) y de los dispositivos básicos como el proyector digital, el teléfono celular y el equipo de cómputo. Demandó incursionar en aplicaciones de software de videoconferencia como Zoom, Google Meet, Jitsi Meet, Microsoft Teams; usar plataformas educativas como Blackboard, Schoology, Mahara, Edmodo, Moodle, Classroom; y apoyarse en aplicaciones para el desarrollo de clases que promueven el aprendizaje gamificado.

Este capítulo tiene por objetivo discurrir acerca de los escenarios en escuelas normales durante el periodo de confinamiento, que ha obligado a formadores a emplear dispositivos tecnológicos y herramientas digitales como medios para la enseñanza. De igual manera, se plantean los grandes retos que enfrentarán en los dos posibles contextos futuros: la continuación del trabajo a distancia y el regreso a clases bajo un modelo de enseñanza híbrido.

La tesis central que sustenta estas reflexiones es que las escuelas normales deberán prepararse para estar en condiciones de ofrecer una formación docente en contexto B-Learning que, al parecer, es la opción que se vislumbra. Este modelo de enseñanza, sin duda, representará retos que deberán afrontar los líderes académicos, pues exige esfuerzos

de trabajo colaborativo, organización institucional, infraestructura tecnológica y actualización didáctica, además del diseño instruccional.

En el texto se plantean estrategias que algunos gobiernos de América Latina implementaron como respuesta a la emergencia sanitaria con el fin de garantizar la continuidad pedagógica; se considera el impacto que la tecnología ha tenido en la vida diaria y los desafíos que representa para las escuelas normales, mediante una caracterización comparativa de diversos modelos de aprendizaje centrados en la atención y el análisis del modelo B-Learning, en el que se esquematiza la organización y se plantean algunas sugerencias para su desarrollo, como propuesta para las escuelas normales.

LA RESPUESTA EDUCATIVA ANTE LA EMERGENCIA SANITARIA

Inicialmente se pensó que el quehacer educativo desde casa sería transitorio; sin embargo, a medida que avanzó el tiempo, tanto docentes como estudiantes no tuvieron otra alternativa que iniciar la búsqueda de recursos y estrategias para las sesiones de trabajo. Es importante reconocer que mientras un grupo de formadores decidió no alterar su *statu quo*, tomando la opción de asignar actividades que los estudiantes entregarían por e-mail (y que más de un año después algunos practican), otro grupo emprendió el proceso de autocapacitación y de consulta con colegas con mayor experiencia en esta área.

Existen experiencias significativas de colectivos que organizaron *webinars* con profesores expertos en el manejo de herramientas para el trabajo a distancia y fortalecieron su intervención didáctica; mientras que algunas instituciones compraron aplicaciones de software para videoconferencias, y docentes, de manera individual, las contrataron para sus clases. Entre tanto, el trabajo a distancia es cada vez más común y se va asumiendo con mayor naturalidad. Son incontables los casos de profesores que reconocen haber incrementado sus conocimientos sobre herramientas digitales y desarrollado habilidades que siquiera habrían imaginado.

A nivel de educación básica, la respuesta mundial no se hizo esperar; los países se dieron a la tarea de crear plataformas educativas, estrategias televisivas y radiales, libros digitales y materiales impresos, con la finalidad de garantizar lo que, en Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación (MEN, 2020) denominó como continuidad pedagógica. Desde luego, surgieron dificultades como el hecho de que no todos los alumnos cuentan con servicio de internet, lo cual generó fuertes críticas; pero la pandemia tomó al mundo por sorpresa, casi ningún país estaba preparado para afrontarla y, aun así, las estrategias llevadas a cabo por algunas naciones (Tabla 1) han representado un gran avance para garantizar que los sistemas educativos no se paralicen.

Tabla 1. Estrategias implementadas por algunos gobiernos de América Latina ante la emergencia sanitaria 2019

País	Plataforma educativa	Estrategia televisiva	Programa de radio	Libros digitales
Argentina	Seguimos educando, con soporte en la plataforma Educar, preexistente.	Seguimos educando.	Seguimos educando.	Biblioteca digital.
Brasil	Tiempo de aprender.	Cómo aprovechar el tiempo con los hijos.		
Chile	Aprende en línea. Programa Aprendiendo a leer con Bartolo, con pen drives para escuelas rurales.	Tv. EducaChile		Biblioteca digital escolar.
Colombia	Colombia aprende. Programa Aprender digital.		Profe en casa.	Biblioteca digital.
México	Aprende en casa. Plataforma Aprende 2.0 preexistente.	Aprende en casa. Telesecundaria, programa preexistente.	Aprende en casa, para comunidades y pueblos indígenas en 15 lenguas diferentes.	Libros de texto digitales, preexistentes.
Uruguay	Plan Ceibal.	Ciclo televisivo Tiempo de aprender.		

Fuente: Elaboración propia a partir del Ministerio de Educación de la Nación (MEN, 2020).

Este abrupto abandono de las aulas de la escuela normal y el paso a las clases virtuales representó una experiencia traumática en muchos casos; se trata de una situación a la que tanto formadores como estudiantes aún se van adaptando. No es extraño escuchar expresiones que denotan el deseo de regresar a lo presencial, aunque también hay quienes han encontrado las ventajas y la comodidad del trabajo desde casa. Una de las críticas más ampliamente difundida es sobre la pérdida de aprendizajes; se cree que la presencialidad digital no está logrando su cometido frente a las dificultades tecnológicas que implica y ante la petición de las autoridades educativas al profesorado, respecto a la búsqueda de estrategias para no “perjudicar” a los alumnos, lo cual se ha interpretado como “hay que aprobarlos”.

Parece que las autoridades evidenciaran el forzoso regreso presencial a las escuelas; y aunque dejen entrever la estrategia de regreso paulatino en grupos, cada tercer día y con medidas de distanciamiento social, lo cierto es que no se vislumbra un plan estratégico que incluya, entre otras cosas, el equipamiento tecnológico de los centros escolares y la formación docente y del personal de apoyo que posibilite una educación mediada por la tecnología. El trabajo a distancia se inició como pudieron los maestros, recurriendo a las habilidades y conocimientos que cada uno poseía en ese momento. Como bien señala Martin (2020):

A nadie se le ocurrió que podría aparecer una pandemia como esta (a pesar de que se repite cada cien años), sino que la educación presencial podría desaparecer, o verse reducida a una

mínima expresión, como lo hemos experimentado en la mayor parte del curso 2020 (p. 191).

En medio de esta situación, en algunos casos caótica y en otras con retos superados, hay una gran verdad, evidenciada por diversos autores: la enseñanza a través de los dispositivos tecnológicos ha llegado para quedarse, una situación que ya se vislumbraba en el horizonte pedagógico y que tal vez el fenómeno pandémico solo precipitó y generalizó en grandes magnitudes (Bartolomé, 2004; Martín, 2020; ONU, 2020).

¿Qué sigue ahora? No discutir sobre si la enseñanza presencial es mejor que la virtual o a la inversa, tampoco si la educación a distancia no ha superado los retos impuestos por la emergencia sanitaria, pues mucho habría que revisar sobre si estudiantes y profesores estaban preparados para esta modalidad. Lo que procede es analizar la actuación de la institución en su conjunto ante esta emergencia, para dar continuidad a los aprendizajes de los futuros docentes y elaborar un autodiagnóstico suficientemente realista para enfrentar los retos que los tiempos poscovid-19 habrán dejado para las escuelas normales.

Entre los desafíos destacan la necesidad de una infraestructura acorde y, sobre todo, un plan de habilitación de formadores de formadores en el uso de herramientas tecnológicas para la enseñanza, y un programa académico incluyente que oriente su uso didáctico. En palabras de Edel (2017), no basta con tener esas herramientas, porque en muchos casos tanto el hardware como el software y los recursos digitales no son explotados lo suficiente para lograr aprendizajes ma-

yormente significativos. Es preciso reconocer que hace falta una estrategia que dé significado y oriente el trabajo del profesorado hacia una formación innovadora de los futuros maestros.

El impresionante desarrollo de la tecnología ha impactado todos los aspectos de la vida productiva y del diario vivir de las personas, no obstante, algunas escuelas normales se mantienen en un estado tradicional y han dejado como iniciativa de cada docente incorporar el uso de los nuevos dispositivos. Esta manera de proceder ha originado que exista un uso desigual de tales recursos, mientras algunos utilizan apenas lo básico otros emplean plataformas, software, aplicaciones gratuitas y de paga, creando auténticas aulas virtuales. Si bien es cierto que las prácticas educativas mediadas por tecnología no son algo nuevo, también es verdad que, ante la situación actual, se convierte en un reto que los líderes académicos de las escuelas normales deberán encabezar.

A partir de la década de 1990 el uso de tecnología en la enseñanza comenzó a cobrar espacio propiciado, de acuerdo con Suárez y Custodio (2014), por el gran salto en el desarrollo de la microcomputación y el afianzamiento del internet como red de redes. Entonces se desarrollaron una serie de modelos de aprendizaje mediados por tecnología (Tabla 2), los cuales poseen características bien definidas que, además, ofrecen un escenario distinto para la práctica docente con propósitos y requerimientos diversos y que representan una opción alterna al trabajo meramente presencial.

Tabla 2. Características de los modelos de aprendizaje mediados por tecnología

Categoría de análisis	E-Learning	B-Learning	M-Learning	U-Learning
Interacción	No se da la interacción cara a cara, está mediada por las redes de comunicación, en específico, el internet.	Es una combinación de lo virtual con lo presencial y se pretende seleccionar lo mejor de las dos.	Aprendizaje a través de dispositivos móviles (<i>smartphone</i> , PDA [Asistente Digital Personal], computadora portátil, tabletas).	Aprender desde diversos contextos y situaciones, en diferentes momentos temporales y a través de dispositivos o varios medios.
Procesos de enseñanza y aprendizaje	Los procesos de enseñanza y aprendizaje son totalmente fuera del contexto escolar.	Se utilizan herramientas basadas en la tecnología y sesiones presenciales que, en conjunto, logren una enseñanza eficaz; tales como el internet para la parte en línea, y otras comunes para las clases presenciales.	El centro de atención es la movilidad de los aprendices, interactuando con tecnología portátil.	Tiene como objetivo crear un ambiente de aprendizaje o contexto educativo generalizado u omnipresente.



Materiales y actividades	Su objetivo es que se aprenda por medio de contenidos y actividades intervenidas por la computadora.	Se utilizan materiales basados en la tecnología, y sesiones presenciales.	El estudiante está en posibilidad de aprender en un momento, dispositivo móvil y zona geográfica, cualesquiera.	Todos los materiales y las actividades están disponibles de manera virtual, en cualquier momento, y se puede acceder desde cualquier dispositivo.
Dispositivos utilizados	Dispositivos fijos.	Dispositivos fijos, móviles y presencialidad.	Dispositivos móviles.	Dispositivos fijos y móviles.

Fuente: Elaboración propia creada a partir de Hidalgo, Orozco y Daza (2015).

De los cuatro modelos aquí presentados, el pionero fue el E-Learning basado en actividades totalmente virtuales y que surge como una opción de educación superior a distancia. La diferencia con los modelos M-Learning y U-Learning es meramente el tipo de dispositivos en los que sustenta el aprendizaje; mientras que el primero utiliza solo los de tipo móvil, en el segundo se pueden emplear tanto los móviles, como los fijos.

Algunos autores, entre los que destaca Bartolomé (2004), señalan que ante el fracaso de algunas expectativas que el E-Learning había creado, surge el modelo Blanded Learning, traducido literalmente como aprendizaje mezclado, y también denominado aprendizaje híbrido. Este modelo tiene como sustento teórico a la psicología escolar y hace énfasis en el aprendizaje sobre la enseñanza; es decir, se trata de una propuesta centrada en el alumno. El B-Learning, como habitualmente se le conoce ahora, ha sido definido por Salinas, Darder y De Benito (2015), como

un programa de educación formal en el que el estudiante aprende, a través del aprendizaje en línea (con algún elemento de control del estudiante a través del tiempo, el lugar, la ruta y/o el ritmo) y, en parte, en un lugar físico del campus con algún tipo de supervisión; y que estas distintas modalidades a lo largo del itinerario de aprendizaje en un curso o materia se interconectan para proporcionar una experiencia de aprendizaje integrado (p.157).

De acuerdo con lo anterior, el B-Learning utiliza tanto la modalidad virtual como la presencial (de ahí su nombre de aprendizaje mezclado, combinado o híbrido), tomando lo mejor de cada una de ellas. Por un lado, del modelo virtual recupera el uso de recursos digitales e innovaciones tecnológicas para volver más atractivo el aprendizaje de los alumnos, lograr una mayor sistematización de las actividades didácticas y aprovechar el gran potencial de la red de internet para la búsqueda de información reciente proveniente de bibliotecas, universidades, revistas especializadas y centros de investigación.

Por otro lado, del modelo presencial retoma la interacción humana, la comunicación cara a cara, el desarrollo de habilidades sociales y la construcción social del aprendizaje (E-Learning docs, 2012, citado en Salinas, De Benito, Pérez y Gisbert, 2018), teniendo como resultado un modelo de trabajo semipresencial, sistematizado y que puede organizarse de diversas maneras al interior de las escuelas normales:

- En cada curso, el docente puede decidir dividir su programa en contenidos para trabajar en el aula, y actividades a realizarse en línea, tal como lo venían haciendo algunos antes del confinamiento, cuando regularmente colocaban en el aula virtual ejercicios, exámenes y asignación de tareas.
- Los profesores pueden tomar el acuerdo por academia de semestre y realizar una planeación que combine los dos escenarios, con lo que los estudiantes no tendrán cinco o más aulas virtuales en las que trabajar, sino una sola en todo el semestre.

- Todos los docentes de una misma licenciatura pueden organizar un solo modelo de aprendizaje mezclado, a partir de los programas de estudio.
- Desde una organización institucional y bajo el liderazgo del área académica, el profesorado de todo el centro puede decidir el tipo de contenidos y actividades que pueden colocarse en cada uno de los escenarios del modelo, para que los responsables de cada curso puedan nutrir la plataforma.

Un aspecto del modelo virtual es su conversión a un acto disruptivo que altera la manera de hacer docencia, en virtud de que el profesorado no había sido formado para ejecutarlo; y quienes critican esta situación argumentan que la enseñanza y el aprendizaje se tornan fríos y faltos de afectividad, con lo cual pretenden justificar la necesidad presencial del docente.

Este argumento pierde sentido cuando los estudiantes dan cuenta de casos en los que profesores, en clases presenciales, propician un ambiente “pesado” y repleto de incomprendiones, donde es muy notable la ausencia de relaciones afectivas. En contraposición a estas actitudes, también se escuchan testimonios acerca de maestros que, durante el confinamiento, han logrado hacer de sus clases en línea un escenario placentero para el aprendizaje e incluso han establecido relaciones cordiales.

Con estas opiniones, que no resultan ajenas para nadie que se desempeñe en los entornos escolares, se puede confirmar que por encima de los dispositivos y del entorno que se utilice están los profesores. Un buen maestro en la distancia

es capaz de crear lazos emocionales con los estudiantes, en un nivel mucho mayor que un docente presencial de poca efectividad (García, 2021).

El uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje no debe mirarse como un sustituto del trabajo presencial, tampoco como una amenaza a la figura del profesor; en un sistema B-Learning el trabajo virtual es un complemento de lo que sucede en el salón de clases, una extensión de él, y su finalidad debe ser potenciar el dominio de los contenidos ampliando el abanico de posibilidades para su aplicación. Por esta razón, es muy importante la selección de contenidos, de ello depende el diseño de las actividades que se destinarán a la plataforma y a la sala de clase.

Al igual que la sesión presencial la desarrollada en línea, a través de una aplicación de software de videoconferencia, también permite la interacción personal, la comprensión entre los participantes, el intercambio de actitudes y las muestras de empatía. Tal como sucede en el aula escolar al final de la sesión, cuando algún estudiante requiere atención del docente para aclarar dudas o solicitar orientación, en línea se puede realizar después de la clase. Lo que B-Learning está provocando es una revitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, al tiempo que conlleva una transformación en los roles del docente y el estudiante.

El profesor ha de tener claridad respecto a los propósitos de aprendizaje: cuáles requieren contacto personal, cuáles pueden lograrse en casa a través del ordenador, de acuerdo con las necesidades de cada estudiante, y cuáles mediante el ordenador con el acompañamiento del formador.

Es verdad que este modo de organizar la enseñanza y el aprendizaje no es novedoso; lo que el aislamiento social ha provocado es que, por primera vez, la mediación tecnológica (la cual, en el marco del B-Learning se entiende como el intercambio entre docentes y estudiantes utilizando algún tipo de dispositivo tecnológico) se vea como la mejor opción para la continuidad pedagógica en estas condiciones y que, al momento del regreso a clases, al combinarse con las sesiones presenciales, se convierta en un modelo de trabajo académico con alto grado de efectividad.

En este panorama, la incursión de la tecnología en el ámbito escolar abrió incontables posibilidades para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, propiciando el uso de múltiples e innovadoras herramientas digitales, lúdicas y no lúdicas. Actualmente, las condiciones de trabajo desde casa han logrado que, inclusive, quienes se resistían a utilizar nuevas estrategias, ahora las estén aplicando con éxito, en tanto permiten diseñar situaciones didácticas para el aula escolar (presencial) o virtual (a distancia).

La mediación tecnológica no debe ser un acto pasivo por parte del profesorado o algo para estar a la vanguardia, pues su simple inclusión en la enseñanza tampoco significa evolución; como realizar una plana de “no debo tirar basura”, en la computadora, en lugar de hacerla en la libreta, lo cual representaría hacer lo mismo con un dispositivo diferente.

Los colectivos docentes, al momento de diseñar su estrategia B-Learning, deben partir de la premisa que no es más importante la tecnología que lo pedagógico. El énfasis siempre debe estar en los aprendizajes, las herramientas

digitales solo son un medio para facilitar la comunicación, la distribución de materiales y la ejercitación de lo aprendido; para enriquecer la indagación, utilizar estrategias y recursos innovadores, pero nunca privilegiando lo digital (Vásquez, 2014). Tampoco se trata de llevar la clase presencial al ambiente virtual y establecer un vínculo alumno-pantalla, sino de trasladar las actividades que requieren una menor guía del profesor y aprovechar ese entorno para la relación cara a cara.

Por ello, la implantación de una estrategia de esta naturaleza debe partir de una reflexión profunda y crítica del colectivo docente bajo la orientación de sus líderes académicos. Esta reflexión los debe llevar al análisis en torno a diversos aspectos como la misión y las tareas principales de su centro de trabajo (como institución formadora de formadores de educación básica), las opciones que la tecnología ofrece, las herramientas digitales disponibles, las necesidades de capacitación del personal y de los medios que mejor se adapten a la naturaleza de la profesión que forman. Aunado a lo anterior, también se requiere la revisión de buenas prácticas de aprendizaje mediado por la tecnología, disponibles en la literatura más reciente.

Por tanto, el regreso a clases implicará un trabajo escolar más abierto a la experiencia digital, tanto por la exigencia del contexto y momento histórico actual, como por la necesidad de centrarse en los estudiantes y en el tipo de docentes que se quiere instruir para los tiempos presente y futuro. Es momento de abandonar la mentalidad localista y empezar a pensar en la formación de docentes para el mundo;

tener la mirada puesta en la aldea global de la que hablaba Jacques Delors (1996). Para alcanzar este propósito, el uso de los dispositivos en el aprendizaje forma parte importante de la universalización del conocimiento y de la apropiación de la información.

El modelo B-Learning precisa un formador de maestros que, por un lado, desarrolle los saberes y las habilidades digitales requeridas, fortalezca sus competencias para el diseño instruccional, conozca a profundidad los contenidos y propósitos del curso que enseña, y aprenda a trabajar de manera colaborativa. Y, por otro lado, más que nunca, que desarrolle actitudes de empatía, de comunicación plena y consolide las cualidades humanas que lo impulsen a desarrollar un trabajo docente con tacto pedagógico. Las condiciones del posconfinamiento exigirán de él un trato de comprensión y de cuidado hacia sus alumnos y sus colegas.

Uno de los rasgos primordiales de quien ejerce la docencia en una escuela normal es que, del mismo modo que tiene presente el tipo de profesional que pretende formar, también debe tener conciencia clara del tipo de alumnos con los que está trabajando y, sobre todo, del momento de la evolución social al que pertenecen. En este sentido, existe entre los profesores una tendencia muy marcada a juzgar a los estudiantes, desde los parámetros de la generación y el momento histórico a los cuales pertenecen; por ejemplo, que “los chicos de ahora no son como los de antes” o que no poseen ciertas habilidades y saberes, y quizás olvidan que ellos mismos, a esa edad o en ese grado, tampoco los tenían.

Ser docente implica retomar experiencias exitosas del pasado y, a la vez, estar muy conectado al presente y a la realidad de los estudiantes, con los ojos puestos en el futuro. De manera que no se puede atender a los alumnos de hoy con los recursos y estrategias del ayer, tampoco se puede mirar en los chicos de hoy a los chicos del pasado, como lo afirma Sancho (2011), citado en Casablancas (2017):

Si como docentes seguimos esperando a los otros estudiantes, a aquellos evocados en el imaginario como los que fueron y no son, corremos un gran riesgo, el de no percibir los que sí son y sí están presentes en nuestro salón de clases (p. 22).

Los estudiantes de hoy son jóvenes con las características de su propia generación, la tecnología es una de ellas, ¿qué no saben darle un uso académico? Para eso están los formadores, las escuelas normales deben ser espacios no solo para aprender, sino también para crecer.

CONCLUSIONES

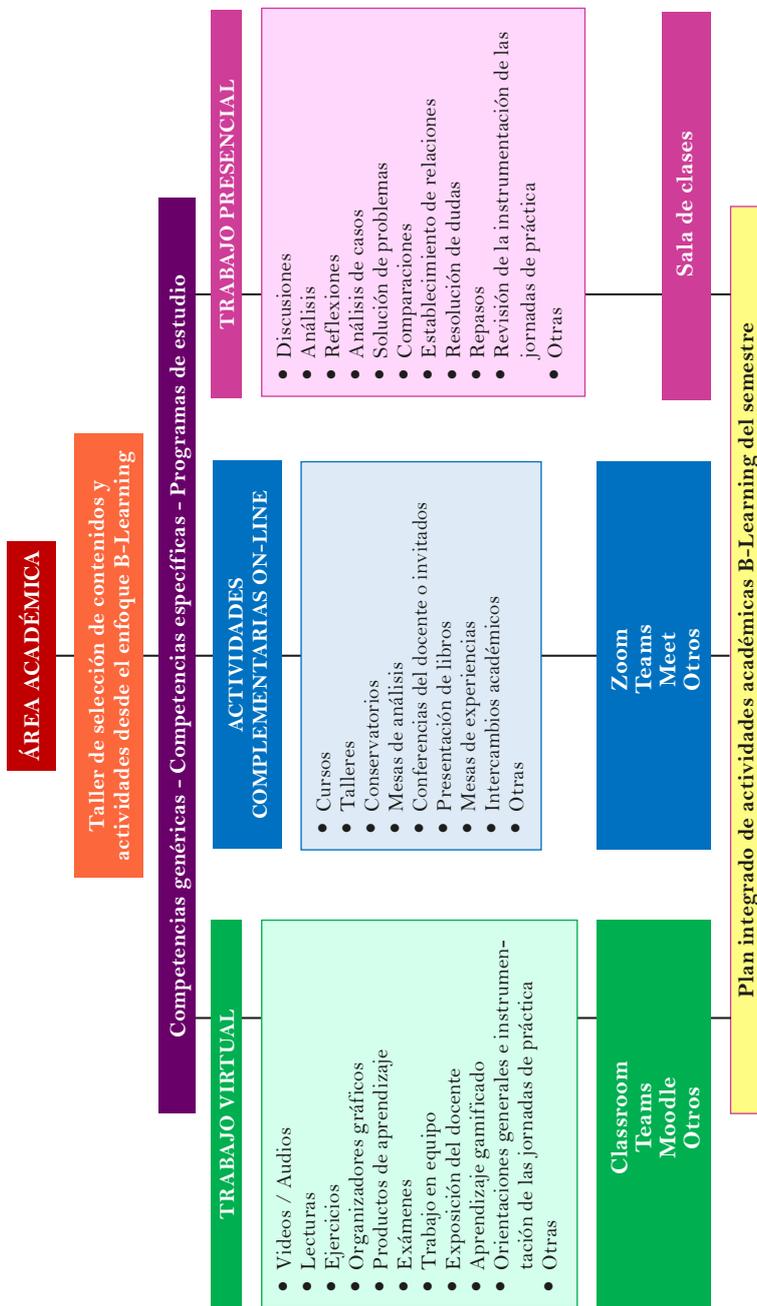
En el contexto social, ante el posible retorno a clases presenciales hay quienes se oponen; quienes lo desean desde hace algunas semanas, impulsados por el sector empresarial con el objetivo de la reactivación económica; y quienes creen que, aunque se regrese a las aulas, el trabajo virtual continuará. Existe la posibilidad de que se inicie a trabajar con un modelo B-Learning, es decir, con un escenario que combine las

sesiones presenciales con el trabajo virtual, lo cual parece ser lo más conveniente.

En el año 2005, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), publicó el texto *Hacia las sociedades del conocimiento*, que concibe a la investigación y a la innovación como funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. Atendiendo a ese planteamiento, y a la posibilidad de un inminente regreso a las aulas, es que se propone el siguiente modelo B-Learning para las escuelas normales (Figura 1), que incorpora trabajo virtual, trabajo presencial y actividades complementarias en línea.

Como parte inicial del modelo, el área académica organiza y convoca al profesorado al taller “Selección de contenidos y actividades bajo el enfoque B-Learning”, a partir de las competencias genéricas y profesionales que los planes de estudio establecen para la formación de docentes de educación básica, así como del acuerdo de criterios para la selección de contenidos y actividades que se direccionarán tanto al escenario presencial como al virtual. Esta tarea se realizará con base en las sugerencias de organización que proponen Peñalosa, García, Martínez y Rojas (2010): para la actividad a distancia se deben destinar las tareas que impliquen una comunicación directa, de la observación del docente sobre las actitudes de los estudiantes, la aclaración de dudas, las explicaciones detalladas, las discusiones guiadas y las que requieran un mayor grado de cognición; mientras que para el trabajo a distancia se pueden destinar las lecturas comentadas, las exposiciones de los alumnos y del docente, entre otras.

Figura 1. Propuesta de modelo B-Learning para las escuelas normales



Fuente: Elaboración propia.

Una parte importante de este modelo incorpora todo lo relacionado a las actividades complementarias en línea⁴ que serán de utilidad a los alumnos para su desempeño en el campo laboral, pero no se encuentran suficiente y explícitamente incorporadas en los programas de los cursos.

Frecuentemente los profesores realizan este tipo de actividades en tiempos que corresponden al trabajo de aula, a veces, cayendo en el abuso y restando tiempo a la clase. Este espacio puede aprovecharse también para la realización de plenarias, la exposición de temas, las demostraciones y aquellas que no requieren la presencia física.

La idea es que este modelo sea diseñado en colectivo por los docentes de todos los cursos que integran un semestre para evitar omisiones y acciones repetidas, de ahí que el resultado sea el Plan integrado de actividades académicas B-Learning, donde deberán verse reflejados los programas de estudio. Una vez concluido se alimenta el aula virtual o plataforma seleccionada y se elabora una agenda de actividades complementarias del semestre. En consecuencia, las ventajas representativas de este modelo son que:

- Organiza la vida académica de estudiantes y docentes.
- Aprovecha el tiempo destinado al trabajo presencial.
- Concentra todos los cursos del semestre en una sola plataforma o aula virtual.
- Evita la duplicidad de contenidos, lecturas y actividades.

⁴ Actividades relacionadas con la naturaleza de la profesión, encaminadas a la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades.

- Respetar los tiempos y ritmos de trabajo de los estudiantes.
- Propiciar el desarrollo de habilidades de búsqueda de información en entornos tecnológicos.
- Impulsar el trabajo en equipo, así como el análisis y la reflexión.
- Desarrollar competencias para el trabajo autónomo y la autodisciplina.
- Favorecer la interacción persona a persona.
- Garantizar la programación de actividades para la formación complementaria profesional.

Si al inicio del posconfinamiento las autoridades determinan el regreso a clases, en el marco de un modelo híbrido, las escuelas normales estarán preparadas. De modo que, si las condiciones sanitarias del país permitieran el regreso cien por ciento presencial, sería una excelente oportunidad para trabajar por una formación de maestros mayormente efectiva, colocándose en sintonía con el momento histórico, social y tecnológico que vive la humanidad.

Sin duda, un modelo de aprendizaje organizado bajo este enfoque representa un gran avance educativo; sin embargo, por sí solo no garantiza la calidad de los aprendizajes ni el cumplimiento de las tareas fundamentales que como instituciones de educación superior tienen las escuelas normales: la investigación, la innovación y la difusión⁵, además de la

⁵ Entendida como la divulgación del conocimiento y pensamiento científicos, no como la socialización de eventos culturales que se desarrollan al interior de los centros escolares.

docencia de alto nivel que debe caracterizar a las instituciones formadoras de docentes.

Para el cumplimiento de tales tareas, el uso de herramientas digitales debe ser insertado en el marco de una propuesta de innovación pedagógica centrada en el estudiante como docente y ser humano en formación, “diferenciadora de los clásicos estilos academicistas, frontales y enciclopédicos, sobre todo cuando estos privilegian los procesos de enseñanza en detrimento de los procesos de aprendizaje” (Arancibia y Pérez, 2002, p. 159); y no usarlas como una simple moda o manifestación para “estar al día”, que al mismo tiempo la tarea académica se realice como siempre, si esto sucede solo estamos hablando de simulación tecnológica, pero simulación al fin.

Este tipo de organización académica debe ir acompañada de un programa de actualización didáctica en el uso de las herramientas tecnológicas para el profesorado, pues el obligado trabajo a distancia mostró, como afirman González, Padilla y Rincón (2012), “con mayor impacto en la educación superior, [...] la carencia de un proceso de formación de profesionales que puedan interactuar en estos espacios mixtos o ya denominados B-learning” (p. 51). Se trata de propiciar un proceso de formación digital de los docentes que los prepare para esta nueva manera de ejercer el trabajo de aula, aspecto en el que la gran mayoría no fue formado.

¿Cuál es el papel de la tecnología en las escuelas formadoras de docentes de educación básica? No el protagónico, pues el lugar central siempre debe estar ocupado por la formación pedagógica de los nuevos docentes; es preciso evitar

que, en aras de la presunción modernista, los dispositivos y las aplicaciones conviertan la clase en un dechado cibernético, carente de manejo de sustancia conceptual, competencia didáctica y de valores. La transposición didáctica ha de seguir siendo una habilidad del profesor, no debe quedar en manos de la técnica.

De ahí el énfasis de que, al momento de diseñar el modelo B-Learning, no solo se procure la preparación del cuerpo docente en el manejo de la tecnología para la enseñanza, sino que se elabore una agenda de actualización integral que incluya el tratamiento de los contenidos de aprendizaje, los hallazgos más recientes en el estudio del cerebro, las últimas investigaciones acerca de la enseñanza y la revisión profunda de buenas prácticas en el uso de herramientas digitales para el aprendizaje. Esto con la idea de que la tecnología debe estar al servicio de la gestión del aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto que no debe olvidarse en este modelo es que la tecnología no lo es todo; la naturaleza humanista y social de la profesión docente exige que cualquier tipo de organización del acto educativo contemple las estrategias para el desarrollo de valores y actitudes, por ende, el docente formador debe tener claro que antes que formar a maestras y maestros se están formando a personas que, a su vez, serán ejemplo para sus alumnos en el futuro.

Es momento de que las escuelas normales den un paso más allá de la simple docencia, que amplíen su tarea hacia la innovación en las prácticas de enseñanza y la producción del conocimiento, nutran de manera significativa el estado del arte y lleguen a ocupar el lugar que históricamente les co-

rresponde: ser centros innovadores de la enseñanza por excelencia, es decir, marchar a la vanguardia.

REFERENCIAS

- Arancibia, M., y Pérez, H. (2002). Antecedentes conceptuales, tecnológicos y pedagógicos para la propuesta de un modelo educativo a distancia. *Estudios Pedagógicos*, 28, 157-164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513847009>
- Bartolomé, A. (2004). Blended Learning: Conceptos Básicos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36802301.pdf>
- Casablancas, S. (2017). No es malo perder el rumbo: reconfiguraciones del rol docente en el contexto digital. En H. Sevilla, F. Tarasow y M. Luna (coords.), *Educación en la era digital* (pp. 17-34). Recuperado de http://www.pent.org.ar/extras/micrositios/libro-educar/educar_en_la_era_digital.pdf
- Contreras, C., Monereo, C., y Badia, A. (2010). Explorando en la identidad: ¿Cómo enfrentan los docentes universitarios los incidentes críticos que ocurren en las aulas de formación de futuros profesores? *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 63-81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173518942004>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro, Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. España: Santillana.
- Edel, R. (2017). Presentación del Dossier Educación mediada por tecnología: aprendizaje, innovación y prospectiva, *RIAAE-Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(2), 1143-1147. Recuperado

de https://www.researchgate.net/publication/319381407_Educacion_mediada_por_tecnologia_Aprendizaje_innovacion_y_prospectiva

- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfi-
namiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 9-32. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/28080/21886>
- González, K., Padilla J. E., y Rincón, D. A. (2012). Formación del do-
cente en contextos b-learning: implicaciones tecnológicas, in-
vestigativas y humanísticas. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 36, 48-74. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194224431004.pdf>
- Hidalgo, S. E., Orozco, M. del S. y Daza, M. T. (2015). Trabajando con
Aprendizaje Ubicuo en los alumnos que cursan la materia de Tec-
nologías de la Información. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319036>
- Martin, J. L. (2020). Educar en tiempos de pandemia. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 16(2), 190-192. Recupe-
rado de <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v16n2/2226-4000-riics-16-02-190.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación. (2020). *Informe preliminar: políticas educativas en el contexto internacional*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/politicas_educativas_en_el_contexto_internacional.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Recuperado de https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Recuperado de http://www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf
- Peñalosa, E., García, C., Martínez, R. y Rojas, G. (2010). Modelo estratégico de comunicación educativa para entornos mixtos de aprendizaje: estudio piloto, *Pixel_Bit. Revista de medios y educación*, 37, 43-55. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815118004.pdf>
- Salinas, J., Darder, A., y De Benito, B. (2015). Las TIC en la enseñanza superior: e-learning, b-learning, y m-learning. En J. Cabero y J. Barroso (coords.), *Nuevos retos en tecnología educativa* (pp. 153-173). España: Síntesis.
- Salinas, J., De Benito, B., Pérez, A., y Gisbert, M. (2018). Blended Learning, más allá de la clase presencial. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(1), 195-213. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18859/16909>
- Suárez, N. E. y Custodio, J. (2014). Evolución de las tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Vínculos*, 11(1), 209-220. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/view/8028/9635>
- Vásquez, M. (2014). *Modelos blended learning en Educación Superior: análisis crítico-pedagógico*. (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Recuperado de https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/127936/DTHE_VasquezAstudilloM_Blended-LearningEducacionSuperior.pdf;jsessionid=10A4BFA786BAC-9D89A4332447EEE8CCA?sequence=1

CAPÍTULO VII. REFLEXIONES, RETOS Y OPORTUNIDADES EN UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA

Gerson Edgar Ferra Torres
Brenda Luz Colorado Aguilar
Ramón Zárate Moedano
Rosa Luz Pérez Hernández

INTRODUCCIÓN

Los temas emergentes de investigación educativa surgen como consecuencia de los cambios y políticas establecidas a nivel nacional e internacional, con la intención de generar nuevo conocimiento. A finales del 2019, fue difundido mundialmente el surgimiento de un virus que provocó cambios repentinos en las actuaciones de la sociedad en general y en todos los ámbitos de la vida cotidiana, a nivel global.

Ante este acontecimiento, declarado como emergencia de salud pública por la OMS, el sistema educativo mexicano fue afectado en su conjunto; desde la toma de decisiones por parte de las autoridades educativas, hasta el rediseño de estrategias que, comúnmente, solo se utilizaban en el aula escolar.

Para el caso específico de las Escuelas Normales (EN), como instituciones de educación superior formadoras de docentes, la función investigadora se encuentra en tránsito hacia la consolidación articulada a fenómenos de prácticas edu-

cativas e institucionales. En este sentido, el origen o diseño de un proyecto de investigación está acompañado de diversas actividades y preguntas asociadas a eventos ya conocidos, o abordados desde diversas ópticas y metodologías; estudios previos y acercamientos teóricos permiten situar el fenómeno educativo, en este ámbito y en la investigación, es común contar con referentes y teorías que acompañen a los procesos de indagación.

Sin embargo, la situación del distanciamiento social provocada por las medidas de prevención ante el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) tuvieron un efecto de incertidumbre tanto en el trabajo en el aula, como en las funciones sustantivas y adjetivas en la educación superior.

Las escuelas normales, en diferente medida y de acuerdo con su contexto, adoptaron estrategias de acompañamiento a los procesos educativos, tales como el desarrollo de cursos curriculares, jornadas de práctica, construcción de tesis de investigación, tutorías, por citar algunas; sin embargo, se desconocía si lo propuesto era, en definitiva, lo correcto.

En concordancia, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV) “Enrique C. Rébsamen”, estableció programas institucionales como la formación de profesores para cumplir los objetivos de su quehacer educativo; aunque una de las primeras ideas que surgieron para evaluar lo acontecido fue definir un proyecto de investigación asociado al distanciamiento social que, además, contribuyera a las estrategias de seguimiento de procesos académicos y administrativos que se implementaron en la escuela normal, ya que a partir de la revisión de diferentes documentos normativos a

nivel internacional, federal y estatal, se adecuaron diversas orientaciones y sugerencias para el trabajo a distancia.

Siendo así, fue necesario investigar cómo se enfrenta la contingencia en la BENV para responder interrogantes, de forma asertiva, sobre los métodos elegidos, la pertinencia de las formas de trabajo colaborativo en línea, el tránsito de un currículo rígido al apoyo de las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digital (TICCAD), así como la atención a la diversidad e inclusión en la educación virtual; surgidos luego del distanciamiento social.

Por consiguiente, se desarrolló un proyecto de investigación al interior de la escuela normal, con la directriz de plantear políticas y estrategias que contribuyeran a mejorar la formación inicial y continua de profesores de educación básica, y favorecieran el rediseño de prácticas directivas, académicas y administrativas para transitar a un espacio laboral docente con el apoyo de las TICCAD.

En tal sentido, este ensayo relata la experiencia académica para definir, diseñar e implementar un proyecto de investigación en tiempos de pandemia; por tanto, no es un protocolo de investigación sino el trayecto para bosquejar dicho proyecto con la intención de compartir, reflexionar y proponer alternativas de estudio para los Cuerpos Académicos (CA), grupos de investigación y profesores de las escuelas normales.

EFFECTOS INMEDIATOS PARA ATENDER EL DISTANCIAMIENTO SOCIAL Y EDUCATIVO

El primer estudio considerado fueron los antecedentes que, en materia de investigación, se realizaron a escala nacional e internacional durante la pandemia; la impronta de esta acción se vio amalgamada por una serie de sucesos previos reveladores del profesorado, de diferentes niveles y modalidades educativas, quienes no estaban preparados para asumir la enseñanza en un entorno digital. En forma análoga, los estudiantes, a pesar de su edad, también se encontraban poco familiarizados con los ambientes virtuales de aprendizaje.

En un contexto distinto, las universidades, en particular aquellas de carácter privado, ya acumulaban experiencia en modalidades de aprendizaje a distancia, lo cual les permitió enfrentar esta tarea de manera más organizada; caso contrario, los miembros de la comunidad de educación básica, media superior y superior, tampoco estaban lo suficientemente preparados para un reto de tal magnitud.

Un artículo del Observatorio de Innovación Educativa, del Instituto Tecnológico de Monterrey, sugiere que “el analfabetismo digital, la falta de planificación y la brecha educativa, son obstáculos para el profesorado en medio de una transición de aprendizaje de emergencia” (Villafuerte, 2020, párr. 1).

Entre algunas cuestiones fundamentales, establecidas en el diseño de la investigación están la comprensión sobre el tránsito y origen de la respuesta a esta situación en la que prevalece el trabajo a distancia; continuando con la labor aca-

démica y administrativa, y también sobre la atención a los objetivos de la formación inicial docente en el terreno de las escuelas normales, hasta ahora realizado.

Entre tanto, las repercusiones que ha tenido la pandemia en los sistemas de educación han sido notables en las distintas áreas de todos los niveles. Por lo que, tratando de entender lo que ha pasado y lo que podría esperarse en un futuro cercano, se realizó una revisión de literatura —sobre el impacto de la pandemia en la educación y la investigación educativa— en la cual se encontraron estudios de índole variada, donde un gran número son publicaciones referentes a la pandemia y la educación desde una mirada anecdótica. Y, de hecho, resulta interesante conocer aquellos trabajos que comparten experiencias vividas, resultados de investigaciones realizadas y algunas propuestas útiles para los procesos de enseñanza y aprendizaje para la educación a distancia y en línea, en los diferentes contextos educativos.

Así, de las experiencias recuperadas más importantes para plantear el proyecto en la BENV, está el impacto que la modificación implementada en las escuelas de educación normal en función de sus estrategias, métodos y medios utilizados para la comunicación, ha tenido tanto en docentes como en estudiantes. En la dimensión docente se reconoce que es necesario desarrollar su alfabetización digital, encontrando que los factores de mayor repercusión son la edad de los profesores, la formación inicial, el enfoque educativo y la licenciatura o especialidad en que se desempeñan (Marín y Luna, 2020).

Para reforzar esta idea, el trabajo de Hernández y Valencia (2020) recupera la percepción de los estudiantes sobre los procesos formativos en tiempos de aislamiento social; en él se menciona que, si bien las instituciones reaccionaron lo más rápido posible, con los recursos disponibles ha sido insuficiente respecto a las expectativas del estudiantado, quienes entendieron las estrategias de enseñanza como un traspaso o sobreposición de los contenidos curriculares a una situación que requería de herramientas como una plataforma de educación institucional.

En cuanto a procesos de investigación, el trabajo realizado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, (MEJOREDUC, 2020), titulado *Balance y perspectiva institucional de las estrategias y acciones de apoyo a la educación durante la contingencia sanitaria por COVID-19*, indaga las experiencias educativas de las comunidades escolares durante el periodo de confinamiento en los hogares, mediante el reconocimiento tanto de los elementos más importantes relacionados con la educación ante situaciones de emergencia —los cuales permitieron dar continuidad a la enseñanza y al aprendizaje—, como de los principales medios utilizados para la comunicación (haciendo un balance de logros de aprendizaje y un análisis riguroso de la estrategia Aprende en casa, implementada por la SEP), todo con la intención de fortalecer el sistema educativo.

Finalmente, es importante destacar la dimensión individual que ha tenido este fenómeno en docentes, estudiantes, directivos y personal de apoyo de las escuelas. Barraza

(2020), en el libro *El estrés de pandemia (COVID19) en población mexicana*, expone el nivel fuerte de estrés de la colectividad encuestada, observado con mayor intensidad en mujeres. Un segundo acercamiento para situar la investigación fueron los trabajos previos al distanciamiento social que, en materia de integración de la tecnología, contribuyeran a definir las dimensiones y variables del estudio. En esta búsqueda, inagotable por supuesto, se recuperaron algunos referentes que, a juicio personal, se acercaban al fenómeno de la formación del profesorado.

Se encontró, por ejemplo, un texto de Fernández, Fernández y Rodríguez (2018), quienes analizaron las características de los centros de primaria y secundaria de la comunidad de Madrid, así como los perfiles de competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) del profesorado, y su correspondencia con los definidos por la Unesco, lo cual vislumbró el esfuerzo que se ha realizado por incorporar las TIC en las aulas. Sin embargo, su completa integración requiere los proyectos también impacten en los currículos y planes de formación tecno-pedagógica, de innovación metodológica, de liderazgo y de gestión.

En este sentido, González y Gutiérrez (2017), quienes estudiaron el modelo de integración de las TIC en el aula de los centros educativos, basado en las prácticas y percepciones del profesorado sobre educación mediática y competencia digital, mencionan que existe la necesidad de una mayor y mejor incorporación de las tecnologías digitales en el ámbito educativo. Otro estudio es el que presentan Marín, Inciarte, Hernández y Pitre (2017), quienes analizan la dinámica

de las universidades de Barranquilla, en Colombia, en torno a las estrategias de integración de las TIC e innovación en la enseñanza. Los resultados hicieron evidente que las instituciones de educación superior requieren estrategias de incorporación y articulación de tecnologías innovadoras que fortalezcan la didáctica en sus procesos de enseñanza.

Asimismo, la revisión de la literatura contribuyó a situar el papel de la investigación en tiempos de aislamiento social; ante la escasa producción académica de los primeros meses, se vivió una especie de inercia estructural donde las instituciones y sus sujetos se reacomodaron para responder sus propias preguntas sobre lo acontecido.

Otro antecedente importante fue la revisión documental respecto a las orientaciones, recomendaciones y sugerencias que, en distintos ámbitos, surgieron a partir del aislamiento para atender la formación del profesorado en las escuelas normales; se recuperaron documentos emitidos por autoridades federales, estatales e institucionales.

La Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM) emitió una serie de acuerdos que orientan las acciones para mitigar el contagio, así como las actividades académicas con motivo de la suspensión de clases presenciales. El acuerdo número 02/03/20 (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2020), decretó la suspensión de las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás, para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional.

Por su parte, la Subsecretaría de Educación Superior —con base en los acuerdos del 13 de marzo de 2020, tomados

en el Consejo Nacional de Autoridades Educativas (CONAE-DU), en coordinación con la Secretaría de Salud, respecto al COVID-19— comunica una serie de lineamientos para las Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES), tales como estar atentos a los canales oficiales y fortalecer los canales de comunicación con sus estudiantes, académicos y trabajadores. Dichos lineamientos abarcan medidas de prevención de contagio, de organización académica y comunicación, entre otros, los cuales también aplican para las escuelas normales.

En este marco de actuación política de los diversos documentos establecidos por las autoridades federales, estatales e institucionales, se emitieron recomendaciones, estrategias y orientaciones para facilitar el trabajo a distancia, específicas para las instituciones formadoras de docentes, entre las que se encuentran las siguientes:

- Estrategia de trabajo para implementar la modalidad en línea en las escuelas normales (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2020).
- Estrategia estatal para impartir, retroalimentar y evaluar los cursos de los planes de estudio de las licenciaturas que se imparten en las escuelas normales para la formación de maestros (Dirección de Educación Normal, 2020).
- A nivel institucional, la BENV a través de la Dirección y la Subdirección de Docencia emitió seis comunicados donde se plasman orientaciones para atender los cursos de los planes de estudio de las licenciaturas, además de

uno referente al Programa Institucional de Tutoría, y otro concerniente al seguimiento del trayecto de Práctica Profesional (BENV, 2020).

Las anteriores declaraciones de diversos niveles de autoridad influyen en la concreción de las estrategias planteadas con estudiantes, personal docente y administrativo, así como con el equipo directivo de la BENV. Además, llevó al replanteamiento de preguntas como ¿Qué tanto hemos aprendido durante esta contingencia, que nos llevó a replantear la práctica docente en un entorno virtual?

La intención de realizar el estudio respondió no solo al seguimiento de actividades académicas y administrativas, sino a proponer en prospectiva una nueva organización académica e institucional con el apoyo y mediación de las TIC-CAD, que contribuya a brindar un mejor servicio en la formación inicial de profesores de educación básica y a la sociedad.

Luego, a partir del análisis documental de orientaciones oficiales e institucionales, se procedió a definir las variables y las primeras dimensiones de la investigación, entre las que se encuentra lo relacionado a los recursos con los que cuenta la institución para dar soporte a las partes pedagógica y administrativa. Es decir, las condiciones que puede proveer a la comunidad escolar y que determinan el éxito o el fracaso de la estrategia de aprendizaje a distancia, de ahí su importancia.

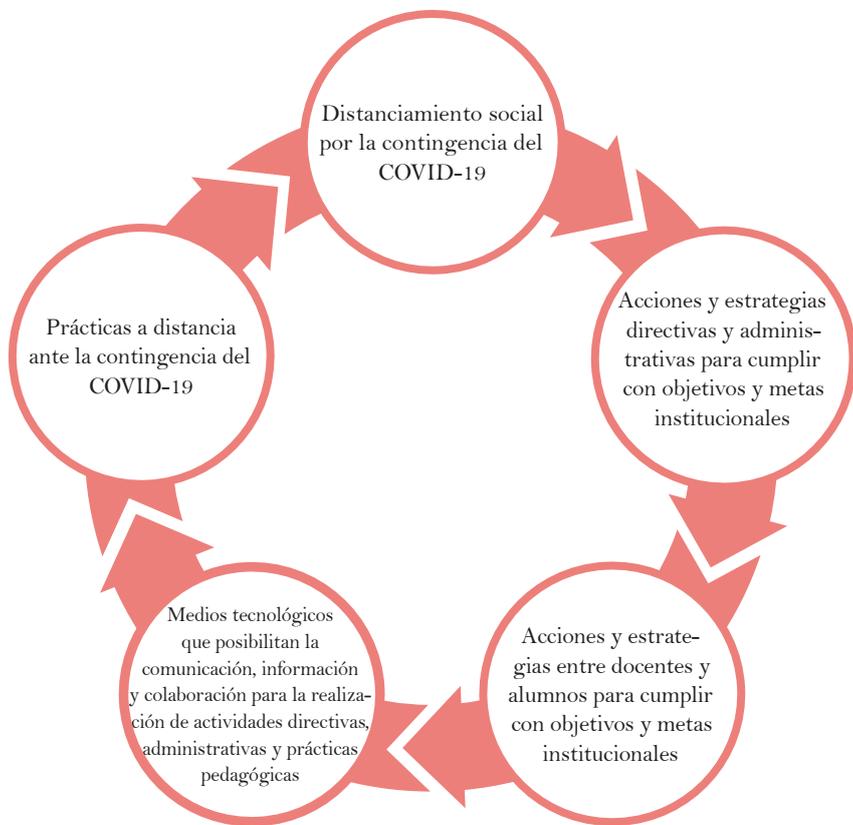
Para analizar y valorar en su justa dimensión las condiciones y recursos institucionales, se vuelve necesario evaluar las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de

la BENV, con la intención de determinar el nivel de uso y apropiación de las TICCAD en el desarrollo de las actividades a distancia. En este sentido, otra dimensión es la asociada a la práctica docente mediada por tecnología, lo que brinda un panorama general de las características que componen las prácticas pedagógicas de los profesores de la escuela normal, teniendo como marco de referencia los alcances y funcionalidades que las TICCAD proporcionan para facilitar el trabajo a distancia.

La definición de las variables del estudio implicó, además de la revisión de la literatura, la recuperación de la experiencia previa en trabajos de investigación. Si bien es cierto que existe un sinnúmero de producción asociada a la incorporación de la tecnología en el aula, estos no reflejan el efecto inmediato de su traslado en un momento como el vivido (Figura 1). De esta manera, se definieron diferentes variables y dimensiones para apuntalar la investigación.

Figura 1. Variables y dimensiones de la investigación





Fuente: Elaboración propia.

Con todos estos elementos se visualizó que el estudio trata un tema emergente de investigación y, hasta ese momento, la literatura consultada era escasa, por lo cual se eligió el diseño mixto con énfasis en el paradigma cuantitativo.

Para la parte cuantitativa se eligió un estudio exploratorio-descriptivo; el análisis cualitativo se abordó desde un enfoque fenomenológico. La población objetivo se conformó por estudiantes, profesores, personal administrativo y responsables de áreas sustantivas de la BENV, a partir de una

muestra no probabilística definida por criterios de inclusión y exclusión. Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron encuestas en línea aplicadas a maestros, alumnos y personal administrativo. Respecto a los instrumentos cualitativos, se diseñaron guías de preguntas para la realización de grupos focales mediante una tabla de unidades de análisis.

Como consecuencia del aislamiento se enfrentó un siguiente reto: la recuperación de datos con el uso de tecnología. El trabajo de investigación tuvo como plataforma fundamental las herramientas tecnológicas de telecomunicación y colaboración disponibles sobre manejo de internet, las cuales no solo son imprescindibles para la formación inicial y continua, también son fundamentales para el trabajo colaborativo de profesores, estudiantes y equipos de investigación (Iglesias, Lozano y Martínez, 2013). Del universo de software y aplicaciones disponibles en internet, se eligieron las herramientas de ofimática y transmisión en vivo que ofrece Google, tanto de manera gratuita, como versiones de paga y especializadas para educación.

El conjunto de herramientas de ofimática utilizadas son las que componen Google Drive, en especial el procesador de textos, hojas de cálculo, presentaciones y formularios. Estas aplicaciones resultan muy poderosas para la colaboración ya que permiten el trabajo, en tiempo real, de varios usuarios en el mismo documento, ofreciendo un espacio para comentar sobre el texto (como herramienta de conversación síncrona o chat) que permite trabajar como si se estuvieran compartiendo lugar y escritorio. Esta característica permite invitar a varios colaboradores, asignar tareas y organizar las

contribuciones (Zamri, 2012) para evitar colisión de usuarios, facilitando la construcción, reflexión, conversación de trabajos académicos y de investigación.

De igual manera, cabe mencionar con más detalle el uso de dos instrumentos especialmente importantes para los procesos de investigación a distancia: la herramienta de formularios Google Forms, y la sala de transmisión en vivo y videoconferencia Google Meet.

Se considera que la investigación en sí, dejó de estar constreñida dentro de las paredes de una institución. Las posibilidades que el internet ofrece para llegar a diferentes partes del mundo, sin que la limitación geográfica o temporal sea un problema, ha permitido que puedan colaborar investigadores, expertos y participantes, en general, en proyectos de investigación, lo cual facilita el flujo vital de los datos e información que estos últimos requieren (Alarco y Álvarez, 2012). En este sentido, la habilidad de crear, pilotear y administrar instrumentos de recolección de datos (encuestas y cuestionarios, por ejemplo) permitió la participación de estudiantes, docentes, y equipo administrativo y de apoyo como informantes en este proceso de investigación.

Una vez que se administran los formularios, la información queda estructurada de manera coherente y consistente en hojas de cálculo, lo que favorece la creación de bases de datos que simplifican su análisis cualitativo y cuantitativo, logrando que la tarea de indagación sea sencilla y funcional pudiendo, si fuera el caso, extrapolar los resultados a la población a la que pertenecen las muestras que se hubieran utilizado.

Por su parte, Google Meet fue el medio por el cual se recolectan datos cualitativos a través de la estrategia de entrevistas en video a grupos focales en tiempo real. Esta estrategia logra acercar a una audiencia más amplia ofreciendo la capacidad de participar en la investigación con una experiencia satisfactoria aun cuando se experimentan dificultades técnicas o problemas de acceso o infraestructura (Nehls, Smith y Schneider, 2015). Esta potencia y la posibilidad de acceso masivo hacen de estas herramientas un recurso viable para la recopilación de datos cualitativos (Archibald, Ambagtsheer, Casey y Lawles, 2019).

Comúnmente, la recuperación de los datos en el proceso de investigación siempre tiene obstáculos, por lo que otro de los retos fue sentar las bases de la colaboración entre subdirecciones, coordinaciones de licenciatura, jefes de área, profesores y estudiantes de la escuela normal. En consecuencia, se realizaron actividades en línea con el propósito de establecer un diálogo permanente con informantes clave, en distintos niveles de autoridad institucional: Honorable Consejo Técnico, subdirecciones, jefaturas y coordinaciones; profesores y estudiantes.

Todas estas actividades incluían orientaciones, mensajes y toma de acuerdos para la organización de recuperación de datos, tanto la aplicación de las encuestas como de los grupos focales. Lo anterior representó un desafío al que, cotidianamente, como profesores se es ajeno; sin embargo, permitió plantearse y cumplir las metas establecidas.

El siguiente reto fue definir el proceso de análisis de datos. Para el enfoque cuantitativo se realizó con el programa

SPSS orientado a estudios estadísticos de ciencias sociales, y para el paradigma cualitativo el programa Maxqda especializado en este tipo de análisis; ambos programas permitieron la realización del procesamiento informático de datos de manera eficiente.

Se obtuvieron los datos con base en nueve grupos focales, conformados por responsables y jefes de área, coordinadores de las licenciaturas de educación preescolar, primaria, telesecundaria, educación especial e inclusiva; así como a profesores y estudiantes normalistas de dichas carreras.

El proceso de análisis se realizó bajo un método inductivo-deductivo a partir de categorías iniciales y, posteriormente, conforme a Kuckartz (2020), basado únicamente en un análisis empírico de los datos. De este modo, las categorías que emergieron explican las formas y niveles de integración de los contenidos disciplinares, pedagógicos y tecnológicos, y en contexto de práctica escolar que realizan docentes y estudiantes normalistas. Para la parte cuantitativa se definió el análisis exploratorio y descriptivo.

La intención de este ensayo no es presentar los resultados del análisis de datos de manera exhaustiva, sino exponer a manera de reflexión que, durante la pandemia, los profesores e investigadores de las escuelas normales, además de contribuir al desarrollo de los cursos, deben implementar los procesos de investigación para definir el rumbo de la formación inicial.

CONCLUSIONES

Durante la pandemia, en paralelo a los procesos educativos, la formación docente en las escuelas normales como la docencia y la investigación en colegiado, a través de los cuerpos académicos y de grupos, no se detuvo; sin embargo, es válido reconocer que se implementaron diversos esfuerzos para concretarla.

Sin duda la incertidumbre tuvo un efecto positivo en la investigación, pues se pasó de promover ejercicios investigativos de las líneas de generación y aplicación del conocimiento, que se desarrollan al interior de las escuelas normales y cuerpos académicos, a proponer nuevas rutas de investigación, temáticas afines y tópicos emergentes asociados al distanciamiento social.

Otro de los principales retos identificados al realizar e implementar un proyecto de investigación fue el fomento al trabajo colaborativo a distancia entre integrantes de un CA o grupo de investigación. Proponer, coincidir y desarrollar reuniones sincrónicas para la definición del tema de estudio se complejiza al momento de articular actividades cotidianas y el trabajo investigativo, aunque la disposición, el interés profesional y la motivación por aprender prevalece por encima de las dificultades.

Adicionalmente, y no menos importante, es el respaldo o apoyo institucional para implementar y recolectar los datos de los informantes clave; el interés de un equipo directivo, definitivamente, favorece el tránsito adecuado y pertinente del proyecto, permea en los canales institucionales de

comunicación entre las diferentes áreas de la escuela normal, e invita a la participación de estudiantes, profesores y responsables de área.

También se identificó que, como parte del sistema normalista, aún es necesario ejecutar mayores procesos de formación en la investigación educativa tanto para profesores como estudiantes. Si bien se ha avanzado en definir Líneas de Generación y Actualización del Conocimiento (LGAC), articuladas a la formación docente, un vacío importante es el abordaje metodológico de un proyecto, el diseño de un instrumento y su validación, así como el manejo de software para el análisis de datos. En cuanto a las oportunidades de las escuelas normales en los procesos investigativos, a partir de la pandemia se identificaron las siguientes:

- Nuevas vetas de investigación que generen conocimiento de vanguardia y prospectivo.
- Diferentes formas de organización académica e institucional que permitan un tránsito hacia un nuevo modelo de formación docente.
- Mejora de los procesos administrativos que efficienten la comunicación interna y externa con las autoridades educativas de mayor nivel.
- Uso, apropiación e integración de la tecnología en el proceso investigativo.

En este ensayo se ha establecido la experiencia de investigar en la formación docente en tiempos de pandemia. Desde las interrogantes planteadas en el inicio del aislamiento, hasta

poder definir un objeto de estudio que contribuya a comprender lo sucedido. Los procesos académicos y de gestión no se detuvieron y, de manera conjunta, la reorganización institucional permitió enfrentar nuevas exigencias para cumplir con la culminación de la formación docente de estudiantes de varias generaciones.

REFERENCIAS

- Alarco, J. J., y Álvarez, E. V. (2012). Google Docs: una encuesta alternativa en línea. *Educación Médica*, 15(1), 9-10. Recuperado de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132012000100004
- Archibald, M. M., Ambagtsheer, R. C., Casey, M. G., & Lawles, M. (2019, January 1st). Using Zoom Videoconferencing for Qualitative Data Collection: Perceptions and Experiences of Researchers and Participants. *International Journal of Qualitative Methods*. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1609406919874596#>
- Barraza, A. (2020). *El estrés de pandemia (COVID-19) en población mexicana*. México: Centro de Estudios Clínica e Investigación Psicoanalítica, S.C.
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2020). *Comunicados 1-6 para la implementación y seguimiento de las actividades docentes diseñadas por la Subdirección de Docencia*. Recuperado de <http://benv.edu.mx/2020/03/16/disposiciones-oficiales-en-torno-al-coronavirus/>
- Bisquerra, R. (2011). *Metodología de la investigación educativa*. España: La Muralla.

- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por COVID-19: Educación básica*. Recuperado de: <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/encuesta-sobre-las-experiencias-de-las-comunidades-de-educacion-basica-durante-la-contingencia-por-covid-19-en-el-ciclo-escolar-2019-2020>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). Acuerdo número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación pre-escolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020 México: Autor.
- Dirección de Educación Normal. (2020). *Estrategia Estatal para Impartir, Retroalimentar y Evaluar los cursos de los planes de estudio de las licenciaturas que se imparten en las escuelas normales para la formación de maestros*. Recuperado de <https://www.sev.gob.mx/educacion-normal/blog/la-den-capacita-al-personal-docente-del-centro-educativo-siglo-xxi-en-evaluacion-por-competencias/>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2020). *Estrategia de Trabajo para Implementar la Modalidad en Línea en las Escuelas Normales*. Recuperado de <https://www.dgesum.sep.gob.mx>
- Fernández, F. J., Fernández, M. J., y Rodríguez, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XXI*, 21(2), 395-416. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/17907>

- González, R., y Gutiérrez, A. (2017). Competencias mediática y digital del profesorado e integración curricular de las tecnologías digitales. *Revista Fuentes*, 19(2), 57-67.
- Hernández, E., y Valencia, O. (2020). Cómo están pasando la pandemia los estudiantes de la Universidad Pedagógica Veracruzana: un estudio de caso. *Diálogos sobre educación*, 12(22), 1-23. Recuperado de <http://www.dialogossobreeduacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/816>
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. México: McGraw Hill Interamericana.
- Iglesias, M., Lozano, I., y Martínez, M. (2013). La utilización de herramientas digitales en el desarrollo del aprendizaje colaborativo: análisis de una experiencia en Educación Superior. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(2), 333-351.
- Kuckartz, U. (2020). *Análisis cualitativo de datos*. Estados Unidos de América: SAGE.
- Marín, F. V., Inciarte, A. J., Hernández, H. G., y Pitre, R. C. (2017). Estrategias de las Instituciones de Educación Superior para la Integración de las Tecnología de la Información y la Comunicación y de la Innovación en los Procesos de Enseñanza. Un Estudio en el Distrito de Barranquilla, Colombia. *Formación Universitaria*, 10(6), 29-38. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000600004>
- Marín, J. G., y Luna, M. E. (2020). Educación normal y enseñanza a distancia: literacidades digitales docentes ante la emergencia sanitaria COVID-19. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 2(4), 11-33. Recuperado de <https://practicadocenterevista->

deinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/56

- Nehls, K., Smith, B. D., & Schneider, H. A. (2015). Video-Conferencing Interviews in Qualitative Research. In S. Hai-Jew (Ed.), *Enhancing Qualitative and Mixed Methods Research with Technology* (pp. 140-157). Retrieved from https://www.academia.edu/10198639/Video_Conferencing_Interviews_in_Qualitative_Research
- Villafuerte, P. (2020). *El aprendizaje remoto enfrenta otro reto: el profesorado no está preparado para la enseñanza en línea*. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/profesorado-no-esta-preparado-para-educacion-online>
- Zamri, A. (2012). Google Docs as a collaborating tool for academicians. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (59), 411-419. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/81960789.pdf>

SOBRE LOS AUTORES

Alonso Ruiz, Rogelio Javier. Profesor colimense. Licenciado en Educación Primaria y Maestro en Pedagogía. Director de educación básica (Escuela Primaria Adolfo López Mateos) y docente de educación superior (Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima). Durante 11 años, desempeñó funciones como docente frente a grupo en escuelas primarias. Desde 2017 ha publicado artículos de opinión en diversos medios digitales nacionales y locales. En 2020 coordinó, de manera conjunta, el libro “La pandemia en las escuelas de Colima. Cuando enseñamos y aprendimos en casa”. C. e.: rogelioalonsomx@gmail.com

Arteaga Castillo, Belinda. Inició su vida profesional a los 17 años como profesora de educación primaria. Trabajó en escuelas rurales y en zonas urbanas marginadas. Ocupó diversos cargos académicos en la Secretaría de Educación Pública y en la Academia Mexicana de la Educación. Desde 1988 es docente de la Universidad Pedagógica Nacional. Como investigadora se ha especializado en historia de la educación con perspectiva de género, aprendizaje de la historia y formación de docentes. Es autora de múltiples publicaciones nacionales e internacionales y, en la actualidad, es responsable del capítulo México del Instituto Iberoamericano de Historia de la Educación y Cultura Escolar que dirige el Dr. Agustín Escolano. C. e.: belindaarteagacastillo@gmail.com

Baez Cruz, Hercy. Es doctora en educación por la Universidad IVES; subdirectora administrativa y docente investigadora con perfil Prodep, en el Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”; también es líder del Cuerpo Académico Evaluación, Intervención y Tecnología Educativa en la Labor Docente; asesora de tesis y autora de diversos artículos y capítulos de libro en temas del ámbito educativo. Es tesorera de la REDOGIE, ha dictaminado artículos de la revista electrónica costarricense Educare y ponencias en el 6o, 7o y 8o Congreso Internacional de Innovación Educativa, organizado por el Tecnológico de Monterrey. C. e.: hebaez@msev.gob.mx

Camargo Arteaga, Siddharta. Es doctor en Educación. Ha sido docente de nivel básico y superior desde 1993. Actualmente se desempeña como asesor de programas educativos y coordinador del programa We belong here para la recuperación de la memoria histórica y el legado de la comunidad Latina en Michigan de la organización “Voces”, en los Estados Unidos. Fue docente-investigador en la UPN y docente de asignatura en la Escuela Normal Superior de Querétaro. Sus principales líneas de investigación son: Historia de las instituciones formadoras de docentes; educación histórica, patrimonio histórico educativo y memoria histórica. Ha publicado y coordinado más de 50 libros, artículos científicos y capítulos de libros. C. e.: siddharta.camargo.arteaga@gmail.com

Castañeda Mendoza, Edith. Es doctora en humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana (como becaria

CONACyT). Cuenta con experiencia de 12 años en la docencia de educación primaria y superior pública y privada. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (Nivel I). Cuenta con Perfil Deseable Prodep. Es miembro de la REDDIEH, del CAEC Formadores del Pensamiento Científico, del Instituto Ibérico e Iberoamericano de Historia y Memoria de la Educación (en convenio con el CEINCE-España), de la REDOGIE y de la sociedad Historiadores de Ciencias y Humanidades. Actualmente es docente de licenciatura, maestría y doctorado. Sus textos han sido publicados en España, Argentina, Colombia y México. C. e.: edithcastuam@gmail.com

Colorado Aguilar, Brenda Luz. Es doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana y Maestra en Comunicación y Tecnologías Educativas por el ILCE. Docente adscrita a la BENV “Enrique C. Rébsamen”. Integrante del CA Políticas Públicas y Gestión del Conocimiento. Reconocimiento a Perfil Deseable del Prodep. Miembro de la Red Temática CONACYT: Tecnologías de Información y Comunicación, de la Red Mesoamericana de Investigación y Tecnología Educativa y de la Red de Comunidades de Práctica para la Renovación de la Educación Superior. Entrenadora del software MAXQDA. Ha publicado libros, artículos en revistas y capítulos de libros. Ha participado en congresos y es dictaminadora de revistas nacionales e internacionales. C. e.: brendaluzcolorado@gmail.com

Colunga Jiménez, Carolina. Es doctoranda en Ciencias por la Universidad de las Naciones, docente investigadora de

tiempo completo adscrita al CREN “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán” y mediadora en la Maestría en Educación Básica de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Perfil Prodep, miembro del Comité Directivo de la RED-DIEH, Directora de la REDOGIE y miembro del CA Procesos de Enseñanza y Gestión del Aprendizaje. Ha publicado más de 30 artículos y capítulos de libro como resultado de su experiencia en las aulas, durante cinco años consecutivos el CREN, a través de la Licenciatura en Educación Primaria, le ha hecho entrega del “Reconocimiento al Maestro del Año”. E-mail: ccolunga@msev.gob.mx

de León Manzo, Luis Adrián. Es doctor en Gestión Educativa por el Centro de Investigación para la Administración Educativa. Actualmente es Profesor Investigador de Tiempo Completo adscrito al CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”, de Cedral, S.L.P., donde además funge como Subdirector Académico. Cuenta con reconocimiento a Perfil Deseable del Prodep, es integrante de la REDOGIE y miembro del Cuerpo Académico Práctica Profesional: Procesos de Gestión y Acompañamiento, con quienes ha publicado libros, capítulos de libro y artículos en revistas y memorias de congresos nacionales en temas referentes a la formación inicial de profesores de la Licenciatura en Educación Primaria. C. e.: luiscedral@hotmail.com

Ferra Torres, Gerson Edgar. Es candidato a doctor en el Doctorado Interinstitucional en Sistemas y Ambientes Educativos con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Profesor investigador de Tiempo Completo ad-

crito a la BENV “Enrique C. Rébsamen”, Jefe del Área de Investigación Educativa e integrante del CA Políticas Públicas y Gestión del Conocimiento. Cuenta con reconocimiento a Perfil Deseable del Prodep. Ha publicado numerosos artículos y capítulos de libro. Los proyectos de investigación que realiza actualmente son: Seguimiento a egresados de las escuelas normales públicas del estado de Veracruz y Análisis institucional ante la contingencia sanitaria, el caso de la BENV “Enrique C. Rébsamen”. C. e.: gferra@msev.gob.mx

González Berman, Ma. Luisa. Es maestra en educación por el Instituto de Estudios Superiores; directora y docente investigadora con perfil Prodep, en el Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”. Además, es integrante del Cuerpo Académico Evaluación, Intervención y Tecnología Educativa en la Labor Docente; así como asesora de tesis en la Licenciatura en Educación Preescolar. Ha publicado diversos artículos y capítulos de libro en colaboración con otros investigadores y forma parte de la REDOGIE. C. e.: ma.gonzalez@msev.gob.mx

Hernández Santos, Raquel. Es doctora en Ciencias por la Universidad de las Naciones, docente investigadora en el CREN “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”. Perfil Prodep, miembro del CA Procesos de Enseñanza y Gestión del Aprendizaje. Instructora de cursos, talleres y teleseminarios. Ponente en congresos estatales, nacionales e internacionales en temas: docencia, investigación, liderazgo, tutoría, inteligencia emocional, educación socioemocional y tecnologías para la educación. Dictaminadora

Nacional en el Reconocimiento al Perfil Deseable. Autora y coautora en diversos artículos. Reconocimientos al Desempeño Académico de Alta Calidad, a la Maestra del Semestre y de la Gestión Académica como Coordinadora de la Licenciatura en Educación Primaria, en el CREN. C. e.: raquelhernandezsantos01@gmail.com

Manso Villanueva, Ma. Amalia. Es doctoranda en Gestión Educativa, en el Centro de Investigación para la Administración Educativa, con plaza de Profesor Investigador de Tiempo Completo en el CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”, de Cedral, S.L.P., Perfil Prodep e Integrante de REDOGIE, miembro del Cuerpo Académico Práctica Profesional: Procesos de Gestión y Acompañamiento, ha publicado en Libros, Revistas y Memorias de Congresos Nacionales, en temas referentes a la formación inicial de profesores de la Licenciatura en Educación Primaria. Ha sido ponente en diferentes eventos de carácter estatal y nacional. C. e.: mansovi@hotmail.com

Morales Leija, Laura Elena. Es licenciada en Psicología Educativa y Orientación por Escuela Normal Superior de Coahuila, docente investigadora de tiempo completo adscrita al CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”, miembro del CA Práctica profesional: Procesos de Gestión y Acompañamiento. Ha participado como ponente en diversos eventos de carácter estatal y nacional, ha publicado más de 10 artículos y capítulos de libro como resultado de su experiencia en las aulas durante cinco años consecutivos en el CREN. C. e.: lauracreen@hotmail.com

Pérez Hernández, Rosa Luz. Es maestra en Docencia Universitaria por la Universidad de Xalapa y en Negocios Europeos por la Universidad Católica de Lille, Francia, a través de la École des Hautes Études Commerciales du Nord (EDHEC). Docente adscrita a la BENV “Enrique C. Rébsamen”. Experiencia docente en posgrado y educación superior, incluyendo asesoría en el último año de formación y dirección de tesis. Actualmente, pertenece a la Academia del curso Práctica Docente en el Aula, forma parte del CA Políticas Públicas y Gestión del conocimiento, cuenta con el Reconocimiento a Perfil Deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior (Prodep). C. e.: rochph@gmail.com

Quezada Flores, Vicente. Es doctor en Educación con especialidad en Gestión Educativa, en el Centro de Investigación para la Administración Educativa. Profesor Investigador de Tiempo Completo adscrito al CREN “Profra. Amina Madera Lauterio”, de Cedral, S.L.P., institución en la que actualmente funge como director. Cuenta con reconocimiento a Perfil Deseable del Prodep, es integrante de la REDOGIE y miembro del Cuerpo Académico Práctica Profesional: Procesos de Gestión y Acompañamiento, con quienes ha publicado libros, capítulos de libro y artículos en revistas y memorias de congresos nacionales en temas referentes a la formación inicial de profesores de la Licenciatura en Educación Primaria. C. e.: quezadacren@hotmail.com

Román Casillas, Samuel. Es maestro en Administración de Negocios por UNID, sede Tuxpan, y pasante de la

Maestría en Ciencias del Ambiente. Realizó estudios de las representaciones sociales del ambiente en estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Preescolar, en el Centro Regional de Educación Normal “Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán”. C. e.: samuel.roman.casillas@gmail.com

Santillán Nieto, Marcela. Es maestra en administración de Instituciones educativas por la Universidad del Desarrollo de Puebla, docente investigadora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Participación en el Proyecto Cátedras CONACyT 1522 Elevar la calidad de la educación matemática en Oaxaca, desde 2015 a la fecha. Miembro desde el 2006 del grupo de “Estudio de clase”, de los países miembros de la APEC, coordinado por la Universidad de Tsukuba, Japón. Ha publicado más de 50 artículos en los temas de educación matemática, formación docente y tecnología. Rectora de la UPN, Directora General de DGESE y Directora General de DGDC, SEP. C. e.: marcela.santillann@gmail.com

Vásquez Suárez, Kena. Es doctora en Didáctica y Organización Educativa y Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa por la Universidad de Málaga, Maestría en Formación de Profesores en Educación Básica por la UPV; docente adscrita a la BENV “Enrique C. Rébsamen”. Perfil Prodep y miembro del CA Innovación Educativa en la Sociedad del Conocimiento. Coordinadora de la Red interinstitucional: Investigación, formación e Innovación en la docencia y del Seminario Abierto: Investigación e innovación en la Formación Docente:

Diálogo y colaboración entre pares. Ha realizado diversas publicaciones académicas con base a su experiencia docente y de investigación en la formación del profesorado. C. e.: kevasu2002@hotmail.com

Vidal Pulido, José Luis. Es doctor en Ciencias por la Universidad de las Naciones. Docente investigador de tiempo completo adscrito al CREN y Catedrático en la UN (niveles de Maestría y Doctorado). Asesor de tesis de licenciatura. Ponente en diferentes eventos de carácter nacional e internacional, autor y coordinador de talleres dirigidos a estudiantes normalistas y a docentes de Educación Básica. Creador de la Red Normalista de Apoyo Emocional Mutuo (REDNAEM). Ha publicado diversos artículos y capítulos de libro. Autor del Programa Empodérate que rige la tutoría que se ofrece a los docentes en formación del CREN y líder del CA Procesos de Enseñanza y Gestión del Aprendizaje. C. e.: joseluis.vidalpulido@gmail.com

Zárate Moedano, Ramón. Es estudiante en el doctorado Innovación en Tecnología Educativa en la Universidad Autónoma de Querétaro, Maestro en Educación virtual por la Universidad Veracruzana, ingeniero en instrumentación electrónica, egresado de la Facultad de Instrumentación Electrónica de la Universidad Veracruzana. Docente adscrito a la BENV “Enrique C. Rébsamen”. Miembro del CA Políticas Públicas y Gestión del Conocimiento. Reconocimiento a Perfil Deseable Prodep. Desarrolla la Línea de Generación y Actualización del Conocimiento sobre Políticas Públicas, Evaluación Edu-

cativa y Gestión del Conocimiento. Autor de memorias en extenso, capítulos de libros y del Curso Optativo Alfabetización Científica. C. e.: ramon.zarate.moedano@gmail.com

Diversas expresiones del quehacer docente en las escuelas normales, de Carolina Colunga Jiménez (Coord.), se terminó de editar en septiembre del 2022 en la Dirección de Educación Normal, Río Tecolutla núm. 33, col. Cuauhtémoc, C. P. 91069, Xalapa-Enríquez, Veracruz. Cuidado de la edición: Carolina Colunga Jiménez (Coord.).

Gilberto de Jesús Corro Feria

Diversas expresiones del quehacer docente en las escuelas normales contiene las diferentes miradas acerca de temáticas actuales y relevantes, tanto para la formación docente como para enriquecer y actualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación básica. A través de una visión crítica y reflexiva, los autores presentan ideas sobre la enseñanza de historia para maestras y maestros normalistas, la procrastinación en estudiantes, experiencias en la formación inicial de profesorado para atender grupos multigrado, educación ambiental, la formación docente en contexto del B-Learning, además de la investigación en tiempos de pandemia. Así, esta obra expone la labor investigativa, experiencia docente y vocación de las y los autores, al tiempo que evidencia de manera clara el gran compromiso del normalismo con una educación innovadora, consciente y social, tal como ha sido desde su comienzo.



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



DGESUM
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
SUPERIOR PARA EL MAGISTERIO

 **CONAEN**
CONSEJO NACIONAL DE AUTORIDADES
DE EDUCACIÓN NORMAL

 **CRESUR**
Centro Regional de Formación Docente
e Investigación Educativa



VERACRUZ
GOBIERNO
DEL ESTADO



SEV
Secretaría
de Educación

SEMSyS
Subsecretaría de Educación
Media Superior y Superior

DEN
Dirección de Educación
Normal