

Berenice Morales González  
Laura Oliva Zárate  
Coordinadoras

La investigación en la formación  
inicial docente desde diferentes  
programas educativos: Un análisis  
en tiempos de confinamiento



Ediciones Normalismo Extraordinario

---





La investigación en la formación inicial docente  
desde diferentes programas educativos:  
un análisis en tiempos de confinamiento



Berenice Morales González  
Laura Oliva Zárate  
Coordinadoras

La investigación en la formación inicial docente desde  
diferentes programas educativos:  
un análisis en tiempos de confinamiento

Ediciones Normalismo Extraordinario

*La investigación en la formación inicial docente desde diferentes programas educativos: un análisis en tiempos de confinamiento*

Primera edición, 2022.

D.R. © 2022 Berenice Morales González y Laura Oliva Zárate (Coords.).

D.R. © 2022 Berenice Morales González, Laura Oliva Zárate, Lucía del Rosario Méndez Salazar, Brenda Luz Colorado Aguilar, Rosa Isela Alvarado García, Frida Paola García Movis, Itzia Camila Hernández Altamirano, Isaura Sofía Marín Montano, Carmina Tapia Pérez, Arumy Ivonne Contreras Roldan, Victoria María Ortega Ceja y Diana Vanessa Juárez Guzmán.

D.R. © 2022 Ediciones Normalismo Extraordinario.

Ilustración de portada: Víctor Mora.

ISBN: 978-607-8671-83-0

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 Continua  
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*

Delfina Gómez Álvarez  
*Secretaria 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 del Estado*

Jorge Miguel Uscanga Villalba  
*Subsecretario de Educación Media Superior y Superior*

Gilberto de Jesús Corro Feria  
*Director de Educación Normal*

Daniel Domínguez Aguilar  
**Director de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana  
“Enrique C. Rébsamen”.**





# ÍNDICE

<b>Prólogo</b>	13
<i>Eduardo Mercado Cruz</i>	
<b>Introducción</b>	21
<i>Berenice Morales González y Laura Oliva Zárate</i>	
<b>Parte I. La mirada de las docentes desde las licenciaturas en Educación Primaria, Especial y Preescolar</b>	23
<i>Ensayo</i>	
<b>Capítulo 1</b>	25
<b>Investigaciones realizadas por estudiantes normalistas antes y durante la pandemia por la COVID-19</b>	
<i>Laura Oliva Zárate</i>	
<b>Capítulo 2</b>	49
<b>De la selección de temas de interés a la construcción de objetos de estudio en educación especial</b>	
<i>Berenice Morales González y Lucía del Rosario Méndez Salazar</i>	
<b>Capítulo 3</b>	73
<b>Reflexiones pedagógicas al impartir el curso Herramientas básicas para la investigación educativa en la formación inicial docente en tiempos de la COVID-19</b>	
<i>Brenda Luz Colorado Aguilar</i>	
<b>Parte II. La mirada del estudiantado de las licenciaturas en Educación Especial y Preescolar</b>	95
<i>Estudio de Caso</i>	

<b>Capítulo 4</b>	97
<b>Contexto familiar de alumnos atendidos por USAER en tiempos de confinamiento por la COVID-19</b>	
<i>Rosa Isela Alvarado García</i>	
<b>Capítulo 5</b>	119
<b>Alcance de las competencias profesionales en la formación docente ante la pandemia por la COVID-19: caso Licenciatura en Educación Preescolar</b>	
<i>Frida Paola García Movis, Itzia Camila Hernández Altamirano, Isaura Sofía Marín Carmina Montano, Carmina Tapia Pérez y Brenda Luz Colorado Aguilar</i>	
<b>Capítulo 6</b>	143
<b>La autorregulación: un reto en la formación docente en tiempos de la COVID-19</b>	
<i>Arumy Ivonne Contreras Roldan, Victoria María Ortega Ceja y Brenda Luz Colorado Aguilar</i>	
<i>Propuesta Didáctica</i>	161
<b>Capítulo 7</b>	163
<b>Comunidad reflexiva para desarrollar las competencias socioemocionales y favorecer el sentido de autoeficacia en alumnos con TDA y DSA</b>	
<i>Diana Vanessa Juárez Guzmán</i>	
<b>Sobre las autoras</b>	191

Por su intervención para la elaboración de esta obra,  
agradecemos el apoyo de:

El Comité Editorial de la BENV  
*Daniel Domínguez Aguilar*  
*Flavia Beatriz Ramos García*  
*María del Pilar Alejandre Prado*  
*Virginia Aguilar Davis*  
*Luis Bello Estrada*  
*Laura Guadalupe Caballero Cerdán*  
*Magdalena Flores Márquez*  
*Lucio Gómez Pazos*  
*Mara Guadalupe Jiménez Trujillo*  
*Ihalí Ramírez Muñoz*  
*Mauro Zapata Zapata*

El Área de Comité Editorial de la Dirección de Educación Normal  
*Santa Margarita Pérez Arias*  
*Tania Basurto Hernández*  
*Jaime Espíritu Cadena*  
*Amaranta Fernández Ruiz*  
*Zenón Hernández Hernández*  
*Beatriz Leal Rodríguez*



## PRÓLOGO

En las últimas dos décadas, diferentes programas educativos han colocado a la investigación como uno de los ejes fundamentales en el proceso de formación de sus estudiantes, sea que se incorpore como parte de los cursos básicos (de metodología, métodos y técnicas, herramientas básicas para la investigación educativa, enfoques de investigación o paradigmas teórico-metodológicos) o bien se encuentre integrado a los seminarios de tesis o cursos optativos.

Este eje tiene la finalidad de propiciar en el estudiante una serie de capacidades y cualidades para profundizar, comprender y explicar los diferentes fenómenos educativos, utilizando de manera rigurosa los métodos de indagación más pertinentes de acuerdo con el objeto de estudio, un objeto que, dicho sea de paso, forma parte de la propia experiencia y vivencia de quien emprende el camino de la investigación.

La pretensión de hacer de la investigación una herramienta fundamental, sea para explicar, comprender o intervenir en un ámbito en particular, como el educativo, ha generado que institucionalmente se traten de construir rutas diversas para acompañar a los estudiantes en este proceso.

El libro que hoy tienen en sus manos, trata de mostrar, a partir de la experiencia directa de docentes y estudiantes, la forma en que hacen frente a esta empresa: ¿cómo se enseña a investigar?, ¿cuáles son los “retos” que se enfrentan al momento de involucrar a los estudiantes en este camino?, ¿cómo es que

conducen a la elección de temas para investigar?, ¿qué temas focalizan los estudiantes y por qué los eligen?, ¿cómo es que estos se enfrentan al mismo hecho de investigar y qué es lo que descubren, develan, muestran o reconocen cuando lo hacen?

Sin duda, lo que uno puede aprender a partir de la lectura de este texto, es que procurar que un estudiante se adentre al terreno de la investigación requiere del docente una gran dosis de entendimiento y apertura.

Hace muchos años, Sánchez Puentes señaló lo siguiente:

el buen asesor de investigación es aquel que en realidad guía, que es compañero de ruta, que invita a investigar a su lado, o que se acerca a la investigación del asesorado como si fuera la propia; que exige, orienta, pide resultados como el maestro a su aprendiz en el taller [...] se quiere insistir en que la enseñanza de la investigación en las instituciones de enseñanza superior es un largo y laborioso proceso que conviene planear adecuadamente, de modo que a cada uno de los niveles correspondan propósitos, contenidos, estrategias y procedimientos congruentes. (2003, p. 53).

La tarea de acompañar y al mismo tiempo documentar el proceso, el “camino recorrido”, da pauta para entender esta compleja tarea o por lo menos la convierte en nuevo tema de reflexión, análisis e investigación.

En los planes de estudio para las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria 2012 y 2018, que incluyen a la licenciatura en Inclusión Educativa, aparece una competencia profesional relacionada con la investigación -esta, junto con las

genéricas, constituyen el perfil de egreso de dichos programas de estudios:-

- “Utiliza recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica docente, expresando su interés por la ciencia y la propia investigación” (SEP, Plan de estudios 2012, s/p).
- “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación” (SEP, Plan de estudios 2018, s/p).

La forma como se expresa esta competencia sugiere pensar que la investigación y los recursos que provee o le son propios, sirve para enriquecer la práctica profesional o docente. Eso significa que la investigación se convierte en una herramienta que habrá de ser utilizada por un profesional de la docencia para ampliar su conocimiento, para explicar, comprender, interpretar y analizar lo que es propio de su profesión, con el fin de mejorar la educación o, más de forma más precisa, su práctica.

En este sentido, lo que puede apreciarse en los diferentes textos que componen esta obra, particularmente, los que se refieren a los docentes formadores, es ese intento por acompañar a los estudiantes en la iniciación de la práctica de investigación. Al hacerlo, recurren, como muchos lo hemos hecho, a guiar a partir de la propia experiencia, enseñan a preguntar al estudiante con relación a lo que viven, experimentan, observan.

La manera en que describen y analizan el curso de “Herramientas Básicas para la Investigación Educativa” es un buen



referente para reflexionar acerca de lo que se propone curricularmente y lo que un docente realiza para “poner en marcha” o “echar a andar” nuevos aprendizajes.

De ahí, que lo relevante no sea lo que propone el curso, sino más bien, la manera en que cada uno de los docentes responsables de estos espacios curriculares, hace con el programa, los materiales y los medios disponibles. Quien se aproxime a la lectura minuciosa de la obra, obtendrá, de primera mano, información con respecto a lo que aconteció y tendrá la posibilidad de analizar el hecho que se describe.

En este sentido, no resulta raro que los temas que abordan los estudiantes en sus trabajos estén relacionados con sus propias prácticas; en cierto modo, las distintas experiencias -presenciales y a distancia generadas por la pandemia de la COVID19- ha llevado a focalizar los problemas en función de los nuevos contextos y escenarios donde se desarrolla la práctica profesional.

Así es “natural” que en los temas objeto de estudio que focalizan los estudiantes predomine el tema de la “educación a distancia en tiempos de pandemia”. De suyo porque se trata de una “realidad” que está ahí, frente a nosotros, lista para ser explicada, para ser comprendida o vivida.

Eso conduce a pensar desde otro lugar: cómo y desde dónde construimos nuestro entendimiento con respecto a lo que experimentamos, vivimos, sentimos y observamos. Al igual nos lleva a pensar, cómo lo hacen los estudiantes que indagan acerca de lo que hacen los “Otros” -o los demás-.

Lozano y Mercado (2009) identificaron que, cuando se trata de problematizar e investigar la práctica, los docentes y estudiantes enfrentamos un dilema básico: por un lado, está la forma

como miramos a la práctica en tanto un objeto de observación, como algo que está ahí para ser estudiado; por otro, una práctica que nos conduce a la intervención.

La práctica como objeto de observación	La práctica como objeto de realización
<p>Tiene como fin que el futuro docente reconozca la complejidad histórica, social y cultural en la que está inserta la práctica docente, eso lo lleva a ser sensible a contextos, escenarios, formas de interacción, modelos, estilos y trayectorias institucionales y personales de los docentes de educación básica.</p>	<p>Tiene como fin que el futuro docente ponga en juego sus habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos y perfeccionados para la docencia, ello conduce a desarrollar una propuesta de trabajo situada en contextos y escenarios específicos.</p>
<p>Su función es proveer de información empírica con la cual el estudiante pueda generar procesos de reflexión y análisis de la práctica de los profesores y de las instituciones que observa.</p>	<p>Su función es la de proveer de experiencias de “primera mano” en las que el estudiante valore lo puesto en juego en la acción directa con sus alumnos.</p>
<p>La práctica como objeto de observación, reflexión, análisis e interpretación coloca al futuro docente como un analista “externo” y “distanciado” de lo que acontece en la institución, en el aula y en la práctica del docente que se observa. Estar fuera o no implicado del todo, da la posibilidad de hacer críticas, reflexiones y análisis más agudos con respecto a la práctica docente.</p>	<p>La práctica como objeto de realización, de puesta en acto y de desarrollo coloca al futuro docente como protagonista directo, involucrado e inmerso dentro de la propia práctica.</p>

Tomado de Lozano y Mercado, 2009, p. 58.

Investigar la práctica o la propia práctica, para ser más precisos, no resulta nada sencillo. Muchos de los que hemos intentado hacerlo, caímos en la tentación de resolver los “problemas” que observamos o vivimos de forma inmediata. Es como una respuesta inmediata que generamos como profesores para resolver “problemas de la práctica”. Por esa razón, enseñar o aprender a

“distanciarse” de la propia experiencia, resulta harto complicado. Aún así, las estudiantes que escriben en este texto procuran hacerlo. Describen, se apegan a los datos que recaban, los traducen en información cuantificable, aunque también se implican, recuperan datos “blandos” a través de entrevistas, utilizan categorías teóricas y con ellas construyen textos explicativos y descriptivos sumamente interesantes por el procedimiento que siguieron, más que por sus resultados.

Es ahí donde se encuentra el valor de la obra en su conjunto, quienes la escriben, docentes y estudiantes, nos muestran que es posible exponer de manera sistemática la forma como se aproximan a la comprensión y explicación de la realidad que viven; lo hacen echando mano de lo que un curso aporta; aunque pienso, más bien, que es la articulación y suma de aprendizajes diversos que se han adquirido y ahora son encauzados en un espacio curricular y en una tarea específica: iniciarse en el ámbito de la investigación.

Varios pueden ser los aprendizajes que puede obtener una persona después de leer una obra; en el caso particular, este texto ha propiciado nuevas reflexiones en mi persona, las enuncio, sabiendo que son propias y que cuando lean el texto cada quien construirá las suyas:

- Convertir a la investigación en una herramienta para solidificar la formación conduce a pensar en la posición epistémica que asume el estudiante -frente a la realidad que pretende conocer, intervenir o vivir- con respecto al objeto de estudio. La pretensión en el campo del saber va de la mano del qué, cómo, desde dónde se indaga.

- En la medida en que el sujeto que investiga y aborda un objeto de estudio, usa lo que inicialmente se ha producido en el campo de estudio, se enfrenta con un campo del saber conformado a partir de posicionamientos teóricos, metodológicos, disciplinares y contextuales que dan pautas, se convierten en un referente y ofrecen insumos que permiten la producción de un nuevo tipo de saber.
- El desarrollo de capacidades para procesar información, para clasificarla, para analizarla, para comprenderla es, en su sentido más primigenio, una metahabilidad o un aprendizaje de orden superior que ayuda a robustecer las capacidades para la formación en el ámbito de la investigación.

Finalmente, he de reconocer que cada acercamiento a la práctica nos da la oportunidad de aprender, contrastar, ratificar y evaluar lo que sabemos, con lo que percibimos y vivimos en los diferentes espacios en donde nos insertamos.

Al ponernos en contacto con las escuelas, nos adentramos a lo que Shultz y posteriormente Luckmann (2001), denominaron estructuras del mundo de vida, es decir, lo inmediato, lo que nos es más próximo, lo que nos une y quizá intersubjetivamente. Este mundo de vida nos permite aprender el conjunto de normas, valores, creencias, saberes, conocimientos, rituales en y a partir de los cuales construimos explicaciones acerca de las cosas que nos rodean y de nosotros mismos.

Así que podríamos considerar un valor agregado en esta obra. Sus autores nos brindan la oportunidad de reflexionar acerca de lo que viven e indagan para sí y lo dejan como un testimonio que puede servir para contrastar lo que los demás, cer-

canos o lejanos de estos contextos, hacemos con la investigación y con nuestras propias experiencias.

**Eduardo Mercado Cruz**

Enero de 2022

## REFERENCIAS

- Lozano, I. y Mercado, E. (2009). *Cómo investigar la práctica docente. Orientaciones para elaborar el documento recepcional*. México: ISCEEM-Normal Superior de México.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. Perfil de egreso de la educación normal. En *Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2012)*. Recuperado de [https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/plan\\_de\\_estudios/perfil\\_egreso](https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/plan_de_estudios/perfil_egreso)
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. Perfil de egreso de la educación normal. En *Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2018)*. Recuperado de <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/124>
- Sánchez Puentes, R. (2003). “Didáctica de la investigación en educación superior” en: Morán, O. P. (2003) (coord.) *Docencia e investigación en el aula. Una relación imprescindible*. México: UNAM. Recuperado de <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/docencia-e-investigacion-en-el-aula-una-relacion-imprescindible.pdf>
- Shutz, A. y Luckmann, Th. (2001). *Las estructuras del mundo de vida*. Buenos Aires: Amorrortu.

## INTRODUCCIÓN

Este libro representa un encuentro de saberes, trayectorias y gusto por la investigación desde diferentes miradas. Nace de un interés genuino por habilidades inherentes del ser humano como la observación, la curiosidad, el deseo de aprender, la formulación de preguntas, la búsqueda de explicaciones y construcción de comprensiones cada vez más amplias de lo que somos como personas. Y justo esta idea humanizadora es la que detona esta obra que se enmarca en una institución formadora de docentes.

Agradecemos a las doctoras colegas que se unieron con entusiasmo a esta idea y a las estudiantes que con tanta prontitud atendieron nuestro llamado. Al respecto cabe señalar que el perfil de estas docentes les permite tener una mirada amplia en la tarea de investigar, su formación a nivel doctorado y la pertenencia de tres de ellas al Sistema Nacional de Investigadores hablan de la calidad que actualmente buscan las escuelas normales del país en sus docentes. Es así como reunimos siete capítulos con distintos formatos que hemos dividido en dos partes: a primera, conformada por tres ensayos que sistematizan experiencias desde la mirada de docentes de las licenciaturas en Educación Primaria, Especial y Preescolar y su experiencia en la formación de docentes bajo un vínculo estrecho con el desarrollo de las habilidades investigativas, no como contenido a enseñar, sino como una habilidad para aprender a lo largo de la vida profesional y personal.

En la segunda parte se han ubicado las aportaciones de las estudiantes que nos muestran formas distintas de acercarse a la

investigación, lo que nos permite distinguir ciertas variantes con las que han sido formadas en materia investigativa y que es posible reconocer desde los planes de estudio así encontramos el ensayo, el estudio de caso y la propuesta didáctica. El primer trabajo y el último de esta segunda sección pertenecen a estudiantes del último año de la Licenciatura en Educación Especial, Plan 2004 y cuyo trabajo formó parte de la construcción de su documento recepcional. Estos dos capítulos reflejan los ajustes realizados en su desarrollo y que promovieron las habilidades para transitar de un tema de interés a un objeto de estudio, así como algunos principios de la metodología investigación acción a leerse en el quinto capítulo. Posteriormente, se presentan en el intermedio dos capítulos elaborados por alumnas de tercer año de la Licenciatura en Educación Preescolar, quienes cursaron el Plan 2018, y son producto del curso Habilidades básicas para la investigación educativa, donde se aprecian de manera más explícita y sistemática elementos teórico-metodológicos de la investigación desarrollados en el curso mencionado.

La Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” como institución pública de nivel superior, navega con planes de estudio diversos. En la lectura de esta obra esperamos se encuentren no solo con experiencias de colegas y estudiantes, sino con inquietudes, alcances y limitaciones que visualizamos en la formación inicial docente vinculada a las habilidades investigativas. Hoy la colección Ediciones Normalismo Extraordinario nos brinda la oportunidad de plasmarlas, para no quedar solo en la anécdota de este preciso salto que los planes de estudio presentan en materia investigativa.

**Berenice Morales González y Laura Oliva Zárate**

## **Parte I**

### **La mirada de las docentes desde las licenciaturas en Educación primaria, especial y preescolar**

## **ENSAYO**





## Capítulo I

# INVESTIGACIONES REALIZADAS POR ESTUDIANTES NORMALISTAS ANTES Y DURANTE LA PANDEMIA POR LA COVID-19

*Laura Oliva Zárate*

*Docente de la Licenciatura en Educación Primaria*

## INTRODUCCIÓN

A nivel superior, en las licenciaturas universitarias afines a la educación, la inclusión de asignaturas perfiladas a la investigación junto con la posibilidad de elaborar una tesis con fines de titulación se viene presentando desde hace varias décadas, caso diferente para los planes de estudio de las licenciaturas en Educación Normal en nuestro país donde si bien Muñoz (2012) nos dice que en

los primeros planes de estudio de la carrera de profesor se encuentran algunas asignaturas vinculadas con los procesos de investigación, se puede sustentar que a partir de la elevación de la carrera al nivel de licenciatura la investigación educativa ocupó un lugar central en la formación de docentes al contemplarse dentro del perfil de egreso y de los planes y programas de estudio por lo que en la reforma 2012, podemos decir que forma parte de las competencias a desarrollar en los normalistas gracias al nuevo contexto social, cultural, económico y político. (p. 62).

Específicamente, es en los planes de estudio 2012 de las Licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar que se visualiza el quehacer de la investigación educativa en uno de sus cursos de la malla curricular junto con las competencias esperadas en este ámbito (SEP, 2012).

Al respecto, Aguirre (2016) nos dice que las competencias en investigación representan un saber transversal que debe desarrollarse y apropiarse de manera definitiva en las diferentes etapas de la Educación Superior. Estas competencias están dadas básicamente en los aspectos de dominio metodológico, recolección de información, manejo de normas de escritura de documentos y herramientas tecnológicas.

Con la llegada del plan de estudios 2018 a las licenciaturas de Educación Primaria y Educación Preescolar, quedó claro que la investigación educativa continúa siendo un pilar importante en la formación del futuro docente, ya que como objeto de estudio, de conocimiento o intervención, la práctica docente requiere del uso riguroso de herramientas para sistematizar y organizar distintos tipos de información que permitan construir explicaciones más profundas de los problemas educativos que se presentan en el ámbito escolar. Tal es el caso de la permanencia del curso Herramientas básicas para la investigación educativa que dentro de la malla curricular se hace presente. De este modo, el desarrollo de competencias para la investigación, sugiere una actuación deliberada de la persona que investiga. La necesidad de explicar y comprender conduce a focalizar y delimitar objetos de estudio, sea para explorar, describir, interpretar, analizar, comparar, contrastar o intervenir (SEP, 2018).

Respecto a la investigación en educación, Abero, Berardi, Capocasale, García y Rojas (2015) consideran que su objetivo es conocer para transformar o mejorar la práctica educativa, su interés es docente e institucional. Su objeto es la práctica educativa (el educar) y por tanto, la investigación debe estar vinculada a esta. Supone una mirada *desde dentro*, o sea que implica la aprehensión desde la experiencia. Y junto con la sistematización, es sin duda una característica esencial en la investigación educativa conlleva a un esfuerzo analítico, el cual implica mirar la práctica con una cierta distancia, reflexionar y plantearse preguntas en torno a ella, no considerando obvias las actividades cotidianas. Es distinguir a nivel teórico lo que en la práctica se da sin distinciones dentro de un todo, es buscar las relaciones que hay en lo que hacemos y que, según Sánchez (como se citó en Kísnerman y Mustieles, 1997) “constituye el desafío de crear nuevas propuestas” (p.15).

En el campo de la educación, la investigación ha llegado a ser fundamental porque ha dado lugar a una disciplina académica con un sustento epistemológico, con una metodología, objetivos de investigación específicos pero con distintos enfoques, surgiendo así distintas concepciones y significados de lo que es investigar.

El estudiante, para poder incidir en la transformación de su práctica docente, deberá considerar seis dimensiones que, de acuerdo a Fierro, Fortoul y Rosas (2000), servirán de base para su análisis: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. Y desde esta perspectiva resulta de interés conocer el campo de acción donde los estudiantes se interesan en hacer investigación, es decir, qué temas inquietan o preocupan al estudiantado para tomar la decisión de llevar a cabo la experiencia

como investigador educativo, acaso el plan de estudios los determina, o quizá los problemas actuales que vive nuestra sociedad son lo que les impacta y desean transformar.

Por ello, es que este trabajo pretende compartir el interés por dar a conocer los problemas que abordan las tres primeras generaciones del plan de estudios 2012 y la primera generación del plan 2018, ambas de la Licenciatura en Educación Primaria a fin de reconocer las temáticas bajo las cuales plantean problemas; son dos planes de estudio diferentes, pero lo más relevante en este caso, son dos momentos completamente distintos en los que se desarrollaron y presentaron los resultados de las investigaciones generadas durante el curso Herramientas básicas para la investigación educativa (HBIE) y presentadas bajo el formato de Foro académico, los tres primeros foros fueron en enero de 2016, 2017 y 2018, antes de la aparición de la pandemia, y el último en febrero de 2021, durante la pandemia por la COVID-19.

La exposición de los temas presentados en sus trabajos de investigación es ilustrativa e invita a la reflexión, entre otros, en cómo podría influir en los jóvenes la presencia de la pandemia en la elección de los temas para sus investigaciones, como un área de oportunidad para explicar y reinventar la educación básica desde un enfoque innovador, humanista e integrador.

## **La investigación educativa antes y durante la pandemia**

La investigación en el ámbito educativo es, sin duda, un campo amplio en el que los estudiantes durante su formación van ad-

quiriendo distintas herramientas desde que inician sus cursos de licenciatura, ya sea planteándose preguntas, problematizando su práctica, reflexionando sobre lo observado, escribiendo diarios de campo, etc. Y es que los distintos cursos que se ofertan dentro de la malla curricular abonan a sus competencias investigativas que, llegado el momento, permiten a los estudiantes identificar áreas de oportunidad para mejorar su práctica.

En un estudio realizado por Castro, Oliva y Lagunes (2016), respecto a las temáticas a las que regularmente se enfoca el estudiantado en sus proyectos de investigación del curso HBIE, encuentran que se relacionan con conductaestilos y ambientes de aprendizaje, gestión educativa, educación inclusiva, procesos de enseñanza aprendizaje en un campo formativo, instrumentos de evaluación, liderazgo y solución de conflictos, optimización de material didáctico, estudios de género, rendimiento académico, tareas escolares y práctica docente.

Ahora bien, después de cinco años de los hallazgos reportados por los autores antes mencionados, cuáles podrían ser los tópicos actuales de estudio, considerando que los estudiantes se encuentran en el marco de una realidad distinta por la COVID-19 y que podría impactar en un momento dado en la manera de plantearse un problema de interés al momento de investigar. Sin duda, habría que empezar por señalar que son tres las áreas que más están siendo afectadas durante la pandemia (González, 2020):

en primer lugar la salud, ya se cuentan por miles las defunciones y por millones los contagios en todo el planeta; en segundo lugar está la economía, donde el daño no ha sido menor:

pérdidas de millones de puestos de trabajo, cierre temporal o definitivo de empresas de todos los tamaños y giros, endeudamiento, etc. El tercer lugar lo tiene el sector educativo con la afectación de estudiantes de todos los niveles educativos (p. 161).

La crisis que ha provocado la pandemia por la COVID-19 se ha extendido a las instituciones educativas de todos los países; como medida sanitaria preventiva se ha establecido el aislamiento social, por lo que los programas educativos presenciales han sido sustituidos por distintas estrategias de educación a distancia. Algunos expertos están analizando este fenómeno educativo como una pedagogía de emergencia, cuya principal función es asegurar la continuidad de los programas hasta el fin de la contingencia sanitaria; otros estudiosos consideran que esta experiencia socioeducativa debe brindar las claves para la transición hacia nuevos modelos educativos. Especialmente, para las universidades esta debe ser la oportunidad de ensayar nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje (UNESCO-International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean [IESALC], 2020).

El uso de plataformas tecnológico educativas, como respuesta al aislamiento sanitario por la COVID-19, ha creado oportunidades para la innovación de estrategias enseñanza-aprendizaje que pueden convertirse en recursos educativos en el montaje de programas mixtos (presencial y virtual) (UNESCO-International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean, 2020). Así, la sustitución del aula convencional por una virtual ha conducido a situaciones

experimentales (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020; Ordorika, 2020; Williamson, Eynon y Potter, 2020; Zimmerman, 2020).

En esta pedagogía de emergencia se ha incrementado el uso de tecnología, aunque en la mayoría de los programas se están repitiendo las prácticas docentes de la clase-conferencia, ahora en modalidad virtual. Alternativamente, algunos docentes están aprovechando la oportunidad para ensayar nuevas modalidades de enseñanza-aprendizaje que les permita implementar estrategias efectivas bajo estas nuevas circunstancias. Al respecto, en el informe COVID-19 CEPAL-UNESCO (2020) en el apartado de educación menciona que:

Sin duda, el personal educativo en su conjunto han sido actores fundamentales en la respuesta a la pandemia de la COVID-19 y respondieron a una serie de demandas emergentes de diverso orden durante la crisis. La mayoría del magisterio tuvo que replanificar y adaptar los procesos educativos, lo que incluye ajustes de metodología, reorganización curricular, diseño de materiales y diversificación de los medios, formatos y plataformas de trabajo, entre otros aspectos (p.10).

Lo antes dicho, quienes estamos frente a grupo lo sabemos bien, no importa el nivel educativo que se atienda, el reto ha sido enorme, independientemente de las habilidades tecnológicas que cada quien poseía. El informe antes citado precisamente lo puntualiza (COVID-19 CEPAL-UNESCO, 2020):

La necesidad de ajuste a las condiciones de la educación a distancia se ha traducido, asimismo, en un conjunto de responsabi-



lidades y exigencias que aumentan significativamente el tiempo de trabajo que las y los docentes requieren para preparar las clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimiento a sus estudiantes en formatos diversos[...]. Además, las nuevas condiciones requirieron que los profesores utilicen plataformas y metodologías virtuales con las que no necesariamente se encontraban familiarizados (p.10).

De acuerdo con una encuesta realizada en México por Mancera, Serna y Barrios (2020), las estrategias de trabajo a distancia incluyen las tareas de llenado de libros o guías de estudio, la solicitud de trabajos, la realización de videos explicativos de los contenidos, el trabajo en páginas web específicas y la realización de clases virtuales. Adicionalmente, las oportunidades de continuar las labores de enseñanza a distancia son muy desiguales entre las diferentes zonas territoriales y sectores sociales en cada país. En dicha investigación a docentes de niveles preescolar, primaria y secundaria de las 32 entidades federativas, revela que, en promedio, el 85% del profesorado cuestionado está llevando a cabo procesos de educación a distancia. Sin embargo, en la región más pobre del país, solo el 64% de docentes se encontraban trabajando a distancia. La misma encuesta muestra diferencias significativas entre las escuelas públicas y las privadas. El tiempo dedicado a la educación a distancia varía considerablemente entre docentes de centros educativos privados, donde el 24% de la planta docente dedica siete horas o más al día, y aquellos de centros públicos, donde el 64% dedica dos horas o menos.

Así como los ejemplos antes citados, en general, se observa una gran incidencia de estudios sobre el impacto de la

pandemia por la COVID-19, cuya divulgación nos muestra el alto interés de los investigadores por estudiar el fenómeno desde distintas miradas. Por citar un ejemplo, en el Congreso Academia Journals, dedicado a la Investigación en la Educación Superior celebrado en octubre 2020 en Hidalgo, fueron presentadas 31 ponencias sobre la pandemia que representan aproximadamente 10% del total, predominando el campo educativo, lo que nos habla de la rapidez con la que se desarrollaron investigaciones en tan pocos meses a partir del confinamiento, ya que sin duda es un fenómeno que requiere ser estudiado.

Lo expuesto anteriormente, resulta una breve muestra de las infinitas posibilidades que brinda el campo de acción de la investigación educativa ante esta nueva realidad, lo que invita a replantearse una mirada hacia el futuro y, por tanto, a la investigación.

## **El curso herramientas básicas para la investigación educativa**

En la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV), actualmente se imparten dos planes de estudio para la Licenciatura en Educación Primaria: el plan 2012 en primer, segundo y cuarto año, y año con el 2018, esta generación por disposición de la autoridad educativa. Dentro de la malla curricular de los Planes de estudio 2012 y 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, se presenta el curso Herramientas básicas para la investigación educativa (HBIE) dentro del 5° semestre, uno de los pocos cursos que se repiten en ambos

planes. El programa del curso HBIE del Plan 2012 (DGESPE, 2012) tiene como propósito:

Fomentar en el docente en formación el razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permita sustentar su práctica educativa, basada tanto en los avances de la investigación como en el uso de metodologías e instrumentos necesarios para realizar intervenciones que coadyuven a mejorar el potencial de los estudiantes de educación primaria. (p. 2).

Mientras que el curso HBIE del Plan 2018 (DGESPE, 2018) tiene como finalidad:

que el estudiante se apropie y realice un uso adecuado de las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas de la investigación educativa para incrementar su capacidad de indagación, razonamiento reflexivo, analítico y sistemático que lo conduzca a tratar diferentes temas y problemas educativos con rigor científico. Coadyuva en la mejora de la práctica educativa a partir de los avances de la ciencia. (p. 5).

Ambos planes, en realidad, coinciden en sus propósitos, haciendo énfasis en la sistematización y el uso de herramientas metodológicas, técnicas e instrumentos que mejoren la práctica educativa y coinciden en la evidencia de aprendizaje final propuesto para este curso (DGESPE, 2018):

El informe de investigación que se enfoca en exponer los hallazgos que, de acuerdo con el tema objeto de estudio, develaron

los estudiantes. Este informe será entregado en formato digital o físico y se presentará en un foro que, se sugiere, organicen los estudiantes con la asesoría del docente del curso. (p.13).

Y es precisamente, mediante el foro que la academia del curso HBIE acuerda como producto de fin del curso, la presentación de una ponencia que evidencia la investigación realizada en equipos por parte de los tres grupos (A, B y C). Alrededor de 15 trabajos son agrupados en temáticas y los estudiantes tienen de 10 a 15 minutos para presentar sus trabajos que incluyen: Planteamiento del problema, Justificación, Objetivos, Método, Participantes, Tipo de muestreo, Técnica e Instrumento, Análisis de Datos y Resultados. Al término de cada línea temática en la que se agrupan, hay espacio para preguntas y comentarios por parte de los compañeros y del público, compuesto por docentes de la licenciatura y autoridades escolares principalmente. En este espacio ponen a prueba distintas competencias que han ido adquiriendo durante su formación por lo que resulta ser un evento de gran relevancia.

A continuación, se presentan algunas de las investigaciones presentadas en el formato de Foro de los grupos de la Licenciatura en Educación Primaria de generaciones que cursaron el plan 2012 (2012-2016; 2013-2017 y 2014-2018) y la primera del plan de estudios 2018 que actualmente cursa en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (2018-2022). En promedio, 70 estudiantes conforman cada generación que abarca grupos (A, B y C) del semestre, en los cuales predomina el sexo femenino y, en promedio, tienen 22 años.

Es preciso hacer hincapié que en las generaciones del plan de estudios 2012, el curso de HBIE fue impartido de manera presencial como ha sido lo habitual, mientras que los estudiantes de la generación actual del plan de estudios 2018, de manera extraordinaria por cuestiones de la nueva realidad que vivimos de confinamiento por la pandemia han tomado el curso en línea.

Los temas que a continuación se enumeran han sido tomados de los programas de los tres Foros donde se presentaron los trabajos de investigación, intitulados “El Quehacer del Estudiante Normalista en la Investigación Educativa” (del de estudios 2012), y del Foro “La Investigación Educativa en tiempos de pandemia” ( 2018). En ellos podemos observar la diversidad de temas, así como ciertas diferencias entre (ver Tabla 1).

Tabla 1. Temáticas abordadas en los foros de la BENV antes y durante la pandemia

1° Foro “La Investigación Educativa en tiempos de pandemia”	1°, 2° y 3° Foro “El Quehacer del Estudiante Normalista en la Investigación Educativa”
<i>Área Temática: Práctica educativa</i>	
<p>Estrategias didácticas implementadas por docentes durante la pandemia en la escuela primaria “Ricardo Flores Magón”.</p> <p>Los experimentos de la asignatura de Ciencias Naturales en el desarrollo de las habilidades científicas de los alumnos de educación primaria.</p>	<p>Factores asociados al ausentismo escolar en alumnos de cuarto y quinto grado en dos escuelas de educación primaria.</p> <p>Factores que influyen en el rendimiento académico de los alumnos de tercero a sexto grado en la escuela primaria “16 de Septiembre”.</p>

<p>La práctica reflexiva para la identificación de incidentes críticos dentro del aula de segundo grado de educación primaria durante la pandemia por la COVID-19 en el ciclo escolar 2020-2021 en Xalapa, Veracruz.</p> <p>La memorización como estrategia de enseñanza en la asignatura de historia.</p> <p>Educación socioemocional en primer año de primaria en el marco de la COVID-19.</p>	<p>Actitudes del docente ante alumnos de 3er grado con discapacidad intelectual de la escuela primaria “Américas”.</p> <p>Relación entre la importancia de la historia y su aprendizaje: Una visión del alumnado de sexto grado.</p> <p>Preferencia del alumnado de tercer año de educación primaria con relación al cuadernillo de pensamientos y sus hábitos en la lectoescritura.</p> <p>Comprensión lectora en estudiantes de quinto grado.</p> <p>La educación artística como promotor de la participación dentro del aula.</p> <p>La importancia de las relaciones interpersonales en los alumnos de primaria</p> <p>Innovando y Aprendiendo con las TIC en la Escuela Primaria.</p> <p>Acciones para promover la inclusión dentro del aula regular en alumnos que presentan BAP.</p> <p>La práctica de valores: respeto y honestidad en la convivencia escolar de alumnos de 5° grado de la escuela primaria “Progreso”.</p> <p>El uso de la biblioteca de aula en la alfabetización inicial del alumnado de educación primaria.</p> <p>Detección de estrategias que implementan los docentes para favorecer el trabajo colaborativo.</p> <p>Los cantos: una alternativa para favorecer la participación educativa.</p> <p>Concepciones docentes respecto a la violencia hacia el alumno en el aula.</p>
<p><i>Área Temática: Enseñanza de las Matemáticas</i></p>	
<p>Estrategias didácticas para la enseñanza de las matemáticas que favorecen la atención del estudiantado de segundo grado en la educación primaria.</p> <p>La memorización como estrategia didáctica en tiempos de pandemia en la enseñanza de las tablas de multiplicar.</p>	<p>La motivación y el material didáctico en el aprendizaje de las matemáticas en niños de 4°, 5° y 6° de la Escuela Primaria “Lázaro Cárdenas del Río”.</p> <p>La importancia de la motivación en la clase de Matemáticas.</p>

<p>El trabajo a distancia en el aprendizaje de la noción de fracción en estudiantes de 3er grado de primaria en Xalapa, Ver. Herramientas digitales que favorecen la práctica del profesorado de sexto grado de educación primaria en la asignatura de matemáticas durante el confinamiento social de la COVID-19.</p>	<p>El uso de material didáctico en el aprendizaje de las matemáticas desde la perspectiva del profesorado de sexto grado. La importancia de la motivación en la clase de Matemáticas. Concepción y aplicación del valor posicional en docentes y alumnos de la escuela primaria “Adolfo Ruiz Cortines”. El uso de material didáctico manipulable en la comprensión de la adición y sustracción en 2º grado de primaria</p>
<p><i>Área Temática: Formación docente</i></p>	
<p>Las prácticas educativas de estudiantes normalistas.  Tiempo de observación óptimo para los estudiantes normalistas antes de la práctica.  Análisis de la aplicación de instrumentos de evaluación en las prácticas de intervención docente en estudiantes normalistas.  Aspectos formativos que se favorecen en los ambientes mediados por el uso de herramientas tecnológicas educativas en tiempos de pandemia.  Reducción presupuestal al Programa Escuelas de Tiempo Completo en Xalapa, Veracruz.  Estilos de enseñanza en la práctica educativa de los maestros de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.</p>	
<p><i>Área temática: Familia y escuela</i></p>	
	<p>Colaboración de los padres de familia en el cumplimiento de las tareas escolares de sus hijos.  El contexto familiar en la comprensión lectora de textos narrativos en alumnos de cuarto grado de la escuela primaria “Adolfo Ruiz Cortines”.</p>

Fuente: Elaboración propia con información de basada en los programas de los Foros de Investigación.

A partir de la lectura de la tabla anterior, es evidente que los estudiantes dejan en claro que la práctica educativa dentro del salón de clases es su principal objeto de estudio, no solo para su ejercicio docente, sino especialmente cuando de investigar se trata. Como futuros educadores, el poder identificar problemas en el día a día para poder llevar a cabo su atención, con el único propósito de mejorar su labor, es una tarea que al parecer han comprendido.

Así también, ellos muestran que dos de los temas que más abordan y que insisten en analizar son lectoescritura y matemáticas. Cada año, en el foro siempre hay equipos de los tres grupos que trabajan dichas temáticas, se nota que esas asignaturas aún continúan siendo áreas de oportunidad, ya sea estudiadas desde el aprendizaje o desde su enseñanza, la mirada sigue apuntando a ambos actores cuando de plantear el problema se refiere.

Resaltan dos temáticas que no han sido abordadas por parte de alguno de estos foros: la Formación docente, y la Familia y escuela. En el caso del segundo tema, la generación del plan 2018 no ha presentado algún estudio al respecto, mientras que ninguna de las generaciones del plan 2012 ha trabajado asuntos relativos a la Formación docente.

Esto podría llevar a considerar como posible causante a la realidad enfrentada por quienes no han estado en contacto directo con las familias, ya que su práctica educativa les ha privado, durante tres semestres, de estar presentes en el ambiente escolar, de convivir con los distintos actores a cambio de tiempos reducidos de observación tanto del docente como de algunos alumnos y solo a través de cámaras de un celular



o de una computadora desde su casa, viviendo una realidad alterna a cualquier otra generación, que en condiciones ordinarias hubiera acudido a observar y practicar durante una jornada dentro de una escuela. Por ello, es preciso reflexionar sobre la necesidad de ampliar el panorama en la solución de problemas, no solo enfocándonos al aula y sus actores, sino ampliar esa perspectiva para comprender mejor el fenómeno.

Por otra parte, esta generación de la que antes hablamos, ha abierto su campo investigativo al incluir temas sobre Formación docente, situación que en foros anteriores no se había presentado. Es posible que la mirada de este estudiante normalista ante sus nuevas circunstancias le haga voltear y observar otras posibles temáticas de igual relevancia, ya que son precisamente los problemas que surgen en el día a día lo que permite que la investigación amplíe sus posibilidades.

Y, desde luego, el concepto de pandemia se ve permeado en varios de los títulos de las temáticas, imposible no considerar esta condición por parte del estudiantado. Se echa de menos el uso frecuente sobre tecnologías, ya que por lo regular es una palabra asociada a la pandemia cuando se habla del fenómeno educativo.

## **CONCLUSIONES**

Ser docente de un curso sobre investigación educativa dirigido a estudiantes normalistas brinda la oportunidad de apreciar con cercanía sus preocupaciones respecto a su quehacer como futuros docentes. Al ser investigadores pueden hablar sobre

un tema que llama su atención o que les inquieta, sin conocer necesariamente lo que es plantear un problema o justificarlo. Es tarea del docente orientarlos y motivarlos a recorrer esta aventura llamada investigación, facilitarles herramientas que les permitan delimitar y desarrollar su estudio para así descubrir la importancia y utilidad de lo que significa investigar.

Regularmente, los estudiantes de quinto semestre nunca antes han conformado una investigación, por lo que todo lo que se revisa en el programa del curso es nuevo para ellos, de ahí que la persona que imparte este curso debe necesariamente tener la experiencia como profesor investigador, ya que el alto nivel del programa exige contar con ella. Particularmente, respecto a este punto, la Licenciatura en Educación Primaria de la BENV ha sido atinada en la elección de sus docentes, por lo que seguros estamos que el perfil del docente para este curso se ha cumplido.

Por otro lado, la experiencia que el curso de HBIE brinda a nuestros estudiantes al presentar sus hallazgos de investigación en el formato de evento académico como lo es el Foro, los prepara a futuro para un evento que al final de su formación habrán de vivir: el examen profesional. De ahí que dicho acontecimiento se realice con formalidad y en presencia de la comunidad normalista, a fin de otorgarle el valor que merece. Al respecto, es importante mencionar que el último Foro presentado en el mes de febrero del 2021, a diferencia de los anteriores, fue efectuado de manera virtual, contando con la presencia de los estudiantes, maestros de la licenciatura, autoridades de la escuela, así como docentes invitados de otras escuelas normales del país.

Se ha descrito parte de la experiencia que tanto a docentes como a estudiantes nos ha tocado vivir en estos tiempos, donde seguimos confinados después de un año, sin tener clases presenciales debido a la pandemia por la COVID-19. Este texto también permite recuperar otra mirada, ya que el estudiante, a través de cierta observación participante, continúa registrando su práctica docente día a día y produce investigación educativa al sistematizar ese “hecho educativo” a través del método científico, lo cual ha sido posible comprobar en el presente trabajo. Los jóvenes normalistas logran la detección de los problemas que pueden o no influir en la práctica educativa y que les servirán como futuros docentes para la toma de decisiones y atender así situaciones educativas que, en su momento, pueden presentarse en el contexto escolar.

En la BENV se enseña a investigar a los estudiantes dentro del aula, en la biblioteca, a distancia o en la escuela de práctica. Las habilidades se desarrollan a través de un proyecto de investigación que no solo se escribe, sino que también se lleva a cabo. Aprender haciendo es fundamental para adquirir, o bien, acrecentar las habilidades investigativas que encuentran en este espacio la posibilidad de ponerse en práctica.

El docente enseña a problematizar, reflexionar, bajo qué pasos, aplicando qué procedimientos, cómo hacerlo y por qué hacerlo en un momento específico. El profesor orienta al estudiante a que conozca los pasos de la investigación, a dar coherencia conceptual y a verificar la consistencia práctica al proceso; le recomienda registrar cada paso y utilizar un lenguaje científico, determinado por reglas de sintaxis y semántica. La investigación es un proceso libre y creativo, es un tra-

bajo personal, original y deriva de la necesidad por explicar un fenómeno que no entendemos y en el cual deseamos actuar (Sánchez, 2010).

Posterior a un proyecto de investigación elaborado dentro de un curso en el quinto semestre, continúa en el sexto semestre el inicio de la elaboración de su documento de titulación, donde serán mostradas las habilidades adquiridas. En su libro *Enseñar a investigar*, Sánchez (2010) expone que el estudiante debe saber problematizar, justificar los motivos que orientan a abordar un objeto de estudio, describir el tipo de investigación que llevará a cabo, definir objetivos, hacer un planteamiento teórico, diseñar una propuesta metodológica, efectuar el trabajo de campo, analizar los datos, ver los niveles de análisis, presentar resultados, consultar bibliografía y anejar evidencias de la investigación, entre otras tareas.

Las habilidades investigativas no son el resultado de uno o dos cursos de metodología, requieren de una preparación más prolongada y de un compromiso del investigador en formación. Este aprendizaje no termina con la entrega de un trabajo final para obtener una calificación o cubrir los créditos de una estructura curricular. Requiere cuidado y compromiso; es una labor que demanda dedicación, tiempo y constancia. Al respecto, estamos de acuerdo con Piña (1988), quien afirma “Provoca vivir apasionadamente para una causa, porque se trata de una actividad intelectual que demanda permanencia. Implica observar, escuchar, preguntar, relacionar acontecimientos, unir indicios” (p. 54).

Se identifican desafíos prioritarios en estos momentos, a la hora de implementar medidas para proyectar la continuidad

y la inclusión educativa mientras dure la suspensión de clases presenciales y durante los procesos de reapertura de los centros escolares. Problemas que están directamente relacionados con la educación, como la equidad e inclusión, diversidad sexual y de género, calidad y pertinencia, sistema educativo, son temas que deberán también incluirse en la agenda investigativa del futuro docente.

Quizá aún nos falta profundizar con nuestros estudiantes sobre otros problemas que escapan de su mirada y que de, una u otra forma, finalmente impactan dentro del aula. La falta de experiencia a su corta edad, así como de lectura del entorno local y global podría ser una limitante que les impida ir más allá del salón de clases. Y es el docente quien les puede permitir el lente para advertir un mundo más grande.

## REFERENCIAS

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Uruguay: CLACSO.
- Aguirre, C. (2016). Desarrollo de competencias de investigación en estudiantes de educación superior con la mediación de herramientas M-learning & e-learning. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 3(2), pp. 68-83.
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2015). *1.er Foro El Quehacer del Estudiante Normalista en la Investigación Educativa*. Programa no publicado.
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2016). *2.do Foro El Quehacer del Estudiante Normalista en la Investigación Educativa*. Programa no publicado.

- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2017). *3.er Foro "El Quehacer del Estudiante Normalista en la Investigación Educativa"*. Programa no publicado.
- Benemérita Escuela Normal Veracruzana. (2021). *1.er Foro La Investigación Educativa en tiempos de pandemia*. Programa no publicado.
- Castro, R., Oliva, L., y Lagunes, Y. I. (2016). Iniciación a la Investigación Educativa en estudiantes de Licenciatura en Educación Básica. En *Aplicación del Saber: Casos y Experiencias* (Vol. 2). México: Academia Journals. 537-542
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. *Planes de Estudio 2012*. Recuperado de [https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/](https://www.dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/)
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. *Planes de Estudio 2018*. Recuperado de <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/>
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (compiladores). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIPE: Editorial Universitaria, Buenos Aires. Recuperado de <http://psicoanalisisyeducacion.flacso.org.ar/wpcontent/uploads/2020/08/pensarlaeducacion.pdf>
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- González, L. (2020). *Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19*. 9 (25). Recuperado de <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Kisnerman, N. (1997). *Sistematización de la práctica con grupos*. Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.
- Mancera, C., Serna, L., y Barrios, M. (abril 29, 2020). Pandemia: maestros, tecnología y desigualdad. *Revista Nexos*. México. Recuperado de

<https://educacion.nexos.com.mx/pandemia-maestros-tecnologia-y-desigualdad/>

Memorias del Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Hidalgo. (2020). 12(7). Recuperado de <https://www.academia-journals.com/pub-hidalgo-2020>

Muñoz, M. (2012). La investigación educativa en los planes y programas de estudio de las escuelas normales de México. *Revista electrónica praxis investigativa ReDIE*, 4(7). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6551963.pdf>.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners* (volume I). París: OECD Publishing.

Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), 1-8. Recuperado de <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1120>

Piña, J. M. (1998). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*, 19 (78),39-56.

Sánchez, R. (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México: Plaza y Valdés.

Secretaría de Educación Pública. (2012). Programa del curso Herramientas básicas para la investigación educativa. Recuperado de [https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/herramientas\\_basicas\\_para\\_la\\_investigacion\\_educativa\\_lepri.pdf](https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepri/herramientas_basicas_para_la_investigacion_educativa_lepri.pdf)

UNESCO-International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2020). *COVID-19 and higher education: Today and tomorrow. Impact analysis, policy responses and recommendations*. Recuperado de <http://www.iesalc.unesco.org/en/wp-content/uploads/2020/04/COVID-19-EN-090420-2.pdf>

Williamson, B., Eynon, R. y Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45 (2), 107-114. doi: 10.1080/17439884.2020.1761641

Zimmerman, J. (2020). *Coronavirus and the Great Online-Learning Experiment*. *The Chronicle of Higher Education*, March 10. Recuperado de <https://www.chronicle.com/article/Coronavirusthe-Great/248216>





## Capítulo II

# DE LA SELECCIÓN DE TEMAS DE INTERÉS A LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE ESTUDIO EN EDUCACIÓN ESPECIAL

*Berenice Morales González y  
Lucía del Rosario Méndez Salazar  
Docentes de la Licenciatura en Educación Especial*

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de competencias investigativas en las instituciones de educación superior representa un tema de estudio relevante para la formación de profesionales que respondan a las exigencias de la vida contemporánea (Guamán, Herrera y Espinoza, 2020; Paredes, Casanova y Naranjo, 2019), para lo cual es importante el desarrollo de situaciones de aprendizaje que propongan a la investigación como estrategia eje en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la producción y socialización de conocimientos (Bello y Ortiz, 2017).

Si bien no hay un consenso sobre el constructo para integrarse en la educación superior, sea en términos de competencias investigativas (Guamán et al., 2020; Paredes, Casanova, y Naranjo, 2019) o en habilidades investigativas

(Barrientos, 2018; Illescas, Bravo y Tolozano, 2014; Pegudo, Cabrera, López y Cruz, 2012), resulta relevante el estudio de este tema, dado que se subraya la necesidad de desarrollar profesionales con una formación tal que facilite la transformación de información en conocimientos, valores y comportamientos, así como su comunicación y socialización (Guamán et al., 2020). Para Guerrero (2007), la formación para la investigación se entiende como el:

Conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que los estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo. (p. 190).

En lo que respecta a la formación inicial de los docentes, desde hace poco más de una década, Vaillant y Manso (2012) plantearon, a partir de entrevistas con expertos y una revisión documental exhaustiva, a la evidencia e investigación como una de las categorías base para re-pensar la formación inicial docente que impulsara prácticas más innovadoras y acordes a las exigencias de la sociedad del siglo XXI. También se identifican los estudios de Valbuena, Conde y Ortiz (2018), quienes asumen a la investigación como “una herramienta clave en todos los procesos, para que nuestra sociedad dé un giro hacia la transformación de unas prácticas pedagógicas más acorde a nuestras necesidades” (p. 214).

En este marco de interés hacia el favorecimiento de las competencias investigativas en la formación inicial, se hace una revisión del planteamiento desde el plan de estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Especial (LEE). Al respecto, se encuentra en el perfil de egreso, específicamente en los rasgos que integran el campo de las habilidades específicas como aquellos que de manera directa se relacionan con una cercanía metodológica a la investigación. En este campo la o el estudiante (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2004, pp. 44-45):

- Posee capacidad de comprensión de material escrito...
- Expresa sus ideas con claridad, sencillez y corrección de forma escrita...
- Plantea, analiza y resuelve problemas y desafíos intelectuales en su práctica profesional...
- Tiene disposición, capacidades y actitudes propias de la investigación científica: curiosidad, creatividad, capacidad de observación [...] y aplica estas capacidades y actitudes para mejorar los resultados de su labor educativa.
- Localiza, selecciona y utiliza información de diversas fuentes...
- Muestra habilidad e iniciativa para continuar aprendiendo...

¿Cómo concretar estos rasgos en el proceso de elaboración del documento recepcional? Visto este como un ensayo que privilegia en estudiantes normalistas “su imaginación para diseñar soluciones innovadoras, frente a viejos problemas y, sobre

todo, para actuar con iniciativa y creatividad frente a los retos del trabajo cotidiano” (SEP/DGESPEB, 2004, p. 29), con lo cual su construcción permite poner en juego todo un proceso de aprendizaje transversal a lo largo de su formación inicial.

Para la realización de este ensayo, llamado documento recepcional, los lineamientos oficiales proponen que estudiantes seleccionen “algún tema de interés” a partir del:

conjunto de conocimientos y experiencias adquiridos a lo largo de la licenciatura, los conceptos fundamentales de la educación especial, la vivencia propia en los servicios de educación especial con los niños o los adolescentes, así como los resultados de intercambio y la reflexión sobre la práctica que se lleva a cabo en el espacio del Taller [de Análisis] (SEP/DGESPEB, 2004, p.13).

Desde la función de asesoría se vislumbra un discurso que facilita un planteamiento prematuro del tema de interés, si bien “toda investigación parte de una idea personal acerca de un tema que se presenta lejano y difuso en un primer momento. No puede abordarse un planteamiento de investigación si el tema no se conoce a profundidad” (Jiménez-Vásquez, 2014, p. 71).

Dado que el planteamiento curricular de la LEE obedece a principios del siglo XXI, este capítulo tiene como objetivo socializar los temas de interés de los estudiantes de cuarto año de esta licenciatura para llevar a cabo su documento recepcional en el ciclo escolar 2020-2021, desde las disonancias entre las orientaciones curriculares y los referentes teóricos actuales sobre investigación en la formación inicial docente.

Para dar alcance a este objetivo se describe el contexto que motiva al presente capítulo, es decir, las condiciones institucionales en que se operó el plan de estudios para la LEE para la generación de estudiantes 2017-2021. Posteriormente, se presentan las temáticas seleccionadas por 15 estudiantes de cuarto año de dicha licenciatura, cuya práctica docente en condiciones reales se llevó a cabo en servicios de educación especial denominados Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER). A partir de estos datos, se realiza un análisis.

### **Contexto para la elaboración de documentos recepcionales ciclo 2020-2021**

El ciclo escolar 2020-2021 ha representado no solo un desafío mundial en términos económicos, políticos y de salud, también representa una oportunidad de indagar las propias prácticas y cuestionar el sentido de la educación. La generación 2017-2021 de la Licenciatura en Educación Especial en el área intelectual, así como el área auditiva y de lenguaje, ha desarrollado sus prácticas docentes correspondientes a séptimo y octavo semestres en situaciones inéditas. Desde finales del mes de julio del 2020, las y los estudiantes normalistas contactaron con sus maestras tutoras o tutores responsables del servicio de práctica asignado para iniciar un proceso formativo que corresponde a la asignatura de Trabajo docente I y II.

A partir de estos acercamientos en modalidad remota, con sus excepcionales casos de intercambios breves presenciales, dada la precariedad socioeconómica del contexto

de práctica, se han generado espacios para poder concretar diversos saberes docentes que permitan enfrentar las problemáticas inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje en situación de confinamiento.

De manera intercalada a los periodos de trabajo docente, las y los estudiantes normalistas de cuarto año realizaron actividades de la asignatura Taller de análisis del trabajo docente y diseño de propuestas didácticas I y II, para continuar “desarrollando las habilidades de reflexión, análisis y argumentación como medios para mejorar su desempeño docente” (SEP/DGESPE, 2004a, p. 28). La actividad formativa fundamental de esta asignatura es la construcción del documento recepcional que se define como:

Un ensayo en el que el estudiante expresa una visión particular sobre un tema, expone ideas o reflexiones y puntos de vista personales relacionados con su experiencia docente y fundamentada en explicaciones teóricas pertinentes respecto al problema que se pretende explicar (SEP/DGESPE, 2004a, p. 29).

Se reconoce al documento recepcional como un ejercicio intelectual en el que la o el estudiante problematiza su práctica, sistematiza y argumenta los planteamientos que le constituyen. Paralelamente permean, tanto en los lineamientos como en las orientaciones, posturas respecto a los procesos investigativos que desmerecen la labor justamente de indagar y hacer del profesional de la educación un docente investigador de su propia práctica. Ejemplos claros lo cons-

tituyen los siguientes fragmentos extraídos de las *Orientaciones para la elaboración del documento recepcional* (SEP/DGES-PE, 2004b, p. 5):

no está sujeto a reglas estrictas o condicionado por modelos establecidos [...] más que exigirle a los estudiantes, minuciosos protocolos de investigación, la confección de un marco teórico o el listado de referencias bibliográficas que probablemente no hayan consultado o sin relación con el tema que analizan, deberá orientárseles para que redacten ideas propias.

Se asume que el plan de estudios de la LEE 2004 demanda una actividad compleja y confusa para la obtención de grado, sin explicitar que, para el dominio de las acciones de argumentación, sistematización y evidencia de alcances y logros resultan fundamentales las habilidades investigativas. En este sentido se asume que, en la formación de profesionales de la educación, es relevante el desarrollo de procesos investigativos y ello implica una formación basada en contenidos de la enseñanza investigativa, es decir, sustentada en un sistema de conocimientos, hábitos, valores y actitudes (Martínez y Márquez, 2014).

Para Fernández (2013), una de las competencias que propician buenas prácticas de inclusión es la competencia de investigación. A partir de un estudio exploratorio, realizado por este autor en cuatro centros de educación secundaria en España, estructura dicha competencia bajo los siguientes indicadores de ejecución:



Manifiesta actitud de esmero y dedicación para la investigación.

Manifiesta una actitud favorable hacia el aprendizaje continuo y la innovación.

Pone en práctica el proceso de investigación-acción.

Aplica modalidades de investigación.

Usa documentos bibliográficos.

Maneja herramientas tecnológicas de aprendizaje (p. 95).

Con relación a la formación docente del maestro en educación especial, Ponce, Domínguez y Arriaga (2016) subrayan la relación entre investigación y la producción de conocimiento, por lo que “la investigación educativa aplicada a la educación especial deberá ser valorada como una base científica y, por ende: *describir, explicar y predecir fenómenos* representaría diseminación, mejora de la práctica, e influencia potencial para políticas públicas” (p. 218). En este sentido, la investigación aplicada en este campo implica, según estos autores, la transposición de principios epistemológicos que guían la indagación científica tales como:

- El planteamiento de preguntas relevantes que detonen investigaciones empíricas.
- El vínculo entre investigación y teorías.
- La investigación directa de las preguntas a través de métodos específicos.
- La generación de razonamientos ligados, explícitos y coherentes.
- Los resultados que faciliten la réplica y generalización.

- La apertura de bases de datos y metodologías, para propiciar la crítica y el escrutinio por los pares, investigadores y/o instituciones (2016, p. 220).

Ponce et al. (2016) concluyen que el valor de la producción de conocimiento a través de la investigación educativa en la educación especial es igual al que se exige en otras profesiones; por ello, es importante que las políticas públicas que permean en la educación especial se construyan sobre bases científicas. Los autores critican la postura de quienes “creen que la práctica es lo más importante para aprender a ser un maestro de educación especial” (p. 231); ante ello, privilegian el uso de conocimientos actuales, producidos por investigaciones para la mejora de la práctica apoyada por teoría y evidencias.

## **Criterios básicos para la selección del tema**

En las *Orientaciones para la elaboración del documento recepcional* (SEP/DGESPE, 2004b), se propone que estudiantes seleccionen “algún tema de interés” a partir tres criterios principales: a) el aprendizaje logrado en semestres anteriores, b) las experiencias docentes, c) criterios establecidos por el mismo plan. De esta manera:

en el momento en el que el estudiante tenga claro el tema que desea implementar, es necesario precisarlo, acotarlo de tal manera que su análisis sea factible en el tiempo, acorde a las condiciones reales de la escuela en que realiza su trabajo

docente y a la naturaleza y orientación de la formación inicial recibida. (p.12).

Posteriormente a esta selección, se establece una relación con alguna de las tres líneas temáticas en la que se inscribe el trabajo: 1) Procesos de enseñanza y aprendizaje en los servicios de educación especial, 2) Dinámica escolar y actores de la educación especial y 3) Educación especial y gestión escolar.

En la primera línea temática se enfatiza la sistematización del trabajo docente que estudie con mayor detalle el diseño, la aplicación y evaluación de las propuestas didácticas puestas en marcha con alumnos de los servicios de educación especial. En la segunda línea temática, los trabajos que se desarrollen dan cuenta de los procesos de conocimiento, explicaciones a las situaciones que viven los diferentes actores que participan en los procesos educativos. Por último, la tercera línea temática abarca temas que analicen

la organización y administración del tiempo y los recursos que se requieren para llevar a cabo de mejor manera la práctica docente, situación denominada como gestión escolar; que se puede apreciar tanto a nivel del aula como de la escuela en general (SEP/DGESPE, 2004b, p. 26).

De esta forma, la elección del tema se menciona como el resultado de un proceso de discusión de experiencias. Este planteamiento se ha fortalecido en el transcurso de los años de pericia en la función de asesoría; probablemente sea también una forma utilizada en semestres anteriores, cuando las

y los estudiantes se enfrentan a sus jornadas de observación y, a partir de ellas, se les demanda el diseño, puesta en marcha y evaluación de alguna estrategia de intervención. Abordar este punto de partida desde una apuesta por el desarrollo de competencias investigativas como eje central en la formación inicial del profesorado implica asumir explícitamente que la selección del tema parte de una idea general, muchas veces individual que, al definirse como objeto de estudio, irremediablemente se acompaña de “grandes inquietudes, dudas y frustraciones” (Jiménez-Vásquez, 2014, p. 69), dado que involucra tanto elementos personales, motivacionales, de orden cognitivo, y social e institucional.

La clarificación del objeto de estudio es un proceso que implica una amplia búsqueda de información para reconocer las soluciones a la problemática de interés que ya han sido difundidas en la literatura, identificar las recomendaciones y limitaciones que los últimos estudios han arrojado, así como los vacíos identificados en estos abordajes para posicionarse en el espacio que se piensa llenar con la investigación, según Wallwork (como se cita Ponce et al., 2016).

Para Jiménez-Vásquez (2014), la construcción del objeto de estudio se relaciona con la construcción del estado del arte. Esta vinculación estratégica-metodológica cumple con las siguientes finalidades, según la autora, pues permite (p. 70):

- La apropiación del objeto de estudio a partir de la delimitación de sus referentes teóricos, contextuales y metodológicos (Jiménez-Vásquez, 2009);

- El desarrollo de una mentalidad crítica, creadora y transformadora, así como un conjunto de habilidades y conocimientos (Sánchez, 2000),
- La definición de nuevas propuestas de investigación para cubrir algunos vacíos que se observan en la literatura sobre el tema (Henríquez y Barriga, 2003).

Desde esta postura, para la generación 2017-2021, se propusieron actividades que fortalecieran en los estudiantes sus habilidades de búsqueda de información, uso de operadores booleanos, selección de fuentes confiables, organización e interpretación de datos.

De esta forma, se planteó que el proceso de construcción de tema de documento recepcional se fundamentara no solo en la discusión de experiencias vividas en los periodos de trabajo docente, sino que se favoreciera un acercamiento más claro con los posicionamientos teóricos conceptuales desde los cuales abordar la problemática de interés.

En la Tabla 1 se muestran los temas, objetivos, así como los participantes hacia los cuales estuvo dirigido cada trabajo, según líneas temáticas sugeridas por las orientaciones que marca el plan de estudios 2004 (SEP/DGESPE, 2004b). Los trabajos pertenecen a 15 estudiantes de la generación, cuya práctica se desarrolló en servicios de USAER.

Tabla 1. Temas, Objetivos y participantes de los documentos recepcionales según línea temática

Título	Objetivo general	Dirigido a
<i>Línea 1. Procesos de enseñanza y de aprendizaje en los servicios de educación especial</i>		
La construcción de una comunidad reflexiva para desarrollar las habilidades socioemocionales y favorecer el sentido de autoeficacia en alumnos con TDA y DSA.	Configurar una comunidad reflexiva para desarrollar las habilidades socioemocionales y favorecer el sentido de autoeficacia en alumnos matriculados en el servicio de USAER.	Cuatro alumnos de tercer a sexto grado, tres de ellos con DSA y dos con TDA.
Aprendizaje de la lecto-escritura en un alumno con DI mediante estrategias lúdicas desde un enfoque socio-constructivista.	Evaluar el impacto de estrategias lúdicas en la enseñanza a distancia de la lectoescritura en un alumno con discapacidad intelectual de 3er año.	Un alumno de tercer grado con DI.
El uso de los sentidos como estrategia de adquisición de la lectura y escritura dirigida a alumnos con necesidades específicas en modalidad a distancia.	Favorecer la adquisición de la lectura y escritura por medio del uso de los sentidos en modalidad virtual dirigida a alumnos con Necesidades Específicas.	Dos alumnos de segundo grado, uno con DI y el otro presenta DSA.
Aprendizajes matemáticos, a través de la gamificación, en alumnos con dificultades severas de aprendizaje de 2º y 3º de USAER-primaria bajo la modalidad a distancia.	Favorecer la construcción del numero natural a través de la gamificación para que los alumnos con DSA comuniquen, lean y escriban números naturales.	Un alumno de segundo grado y una alumna de tercer grado con DSA.

<p>Estrategias gamificadas que involucran conocimientos del mundo natural para favorecer los procesos de adquisición de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual de 4° grado de educación primaria.</p>	<p>Favorecer los procesos de adquisición de la lectoescritura en alumnos con discapacidad intelectual de 4° grado de educación primaria mediante el empleo de estrategias gamificadas que involucren los conocimientos del mundo natural.</p>	<p>Dos alumnos de cuarto grado, con DI.</p>
<p>La implementación de la educación virtual para favorecer la enseñanza de las matemáticas en educación básica en alumnos con problemas de aprendizaje en la escuela regular.</p>	<p>Implementar una propuesta de educación virtual, con un enfoque neurodidáctico que favorezca el aprendizaje de las matemáticas en tres alumnos con dificultades severas de aprendizaje.</p>	<p>Tres alumnos con DSA: una cursa el tercer grado y los otros dos, el cuarto grado.</p>
<p>El método Troncoso, el cuento y estrategias lúdicas como herramientas de enseñanza-aprendizaje en casa para favorecer la adquisición de la lectura y escritura en nivel primaria.</p>	<p>Analizar de qué manera la implementación del método Troncoso, el cuento y las estrategias lúdicas favorecen la adquisición de un nivel alfabético en una alumna de 2° de primaria.</p>	<p>Una alumna de segundo grado con DSA.</p>
<p>El lenguaje como herramienta para el desarrollo de habilidades para la vida en alumnos con DSA.</p>	<p>Fomentar las habilidades para la vida al favorecer el lenguaje en el aspecto morfosintáctico en alumnos con dificultades severas de aprendizaje.</p>	<p>Cuatro alumnos con DSA.</p>
<p>Utilización del método fonético-gestual para favorecer la práctica de la lectoescritura en la etapa silábica en un alumno con Síndrome de Down.</p>	<p>Fomentar el desarrollo de la lectoescritura del alumno por medio del método fonético-gestual para que se inicie en la práctica de la escritura y reconozca algunas propiedades del sistema de escritura.</p>	<p>Un alumno con Síndrome de Down.</p>
<p>Implementación de actividades lúdicas para el proceso de la lectoescritura, atención y matemática en una alumna con discapacidad múltiple en periodo de contingencia.</p>	<p>Aplicar diferentes estrategias de enseñanza de lectoescritura y matemáticas a una alumna con discapacidad múltiple usando el método del juego como base de las sesiones de trabajo.</p>	<p>Una alumna con discapacidad múltiple.</p>

<i>Línea 2. Dinámica escolar y actores de la educación especial</i>		
Contexto familiar de alumnos atendidos por USAER a través de la creación de un aula virtual en tiempos de confinamiento (COVID).	Conocer y analizar la concepción de las funciones de la escuela y el trabajo a distancia, así como las dinámicas de los padres de familia y alumnos que son atendidos por USAER a través de la creación de un aula virtual.	Cinco familias y cuatro docentes de educación básica.
Caracterización del contexto familiar y cómo influye la situación de pandemia en la escolaridad de los alumnos con DSA en primaria.	Indagar sobre la situación familiar actual de los alumnos con Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA) para comprender la dinámica de participación de los padres de familia en la escolaridad de sus hijos, en estos tiempos de confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19.	Seis familias de alumnos con DSA, seis maestros de educación básica y seis de especial.
Análisis de la percepción que tienen los maestros, alumnos, directivos y padres de familia acerca de los alumnos con aptitudes sobresalientes en cuanto a sus características y formas de trabajo.	Conocer de qué manera están percibiendo los maestros, alumnos, directivos y padres de familia a los alumnos con aptitudes sobresalientes en cuanto a sus características y formas de trabajo dentro del contexto escolar.	Una familia de alumno con aptitudes sobresalientes, ocho maestros de educación básica y tres de especial.
<i>Línea 3. Gestión Escolar y Educación Especial</i>		
Gestión de capacitaciones al colectivo docente de una escuela primaria para brindar elementos de atención sobre el alumnado de USAER en tiempos de pandemia.	Brindar elementos que permitan la atención a la diversidad en tiempos de pandemia acercando al colectivo docente mediante capacitaciones con especialistas sobre la población matriculada en la USAER de la escuela.	14 docentes de Educación Básica y nueve docentes de Educación Especial.



La participación de los padres de familia en modalidad de trabajo a distancia y su impacto en los procesos de lectura y escritura de los alumnos con necesidades educativas.	Conocer y analizar la participación de los padres de familia en los procesos de la lectura y escritura de sus hijos con necesidades educativas en modalidad de trabajo a distancia.	Cuatro alumnos de primero a cuarto año, dos de ellos con DSA, uno con DI y otro alumno con autismo.
--	---	---

Nota: Las siglas significan Dificultades Severas de Aprendizaje (DSA); Trastorno por Déficit de Atención (TDA); Discapacidad Intelectual (DI); Trastorno del espectro autista (TEA).

Fuente: Elaboración propia.

Se advierte en la Tabla 1, un marcado interés de las y los 15 estudiantes normalistas por el desarrollo de propuestas didácticas dirigidas a niñas y niños matriculados en los servicios de USAER, es decir, los trabajos se ubican principalmente en la Línea 1 denominada Procesos de enseñanza y de aprendizaje en los servicios de educación especial. Son propuestas que dan cuenta de los procesos de enseñanza-aprendizaje sistematizados desde períodos iniciales de trabajo docente; así, la habilidad de observar y registrar lo acontecido en los espacios de intercambio con alumnas y alumnos es de fundamental importancia. En los títulos enlistados, se pueden advertir las hipótesis o estrategias pedagógicas desde las cuales se buscó dar respuesta a las problemáticas identificadas.

Es importante anotar que, si bien al inicio del ciclo escolar se promovió la búsqueda de información sobre el tema o interés inicial para potenciar un posicionamiento teórico-metodológico, en algunos casos estas actividades de búsqueda e interpretación se elaboraron sin un fin claro. Ciertos estudiantes expresaron que en algunos cursos de semestres anteriores habían realizado actividades de búsqueda similares;

mientras que para otras u otros estudiantes era una experiencia nueva. Fue interesante la evolución de las posturas asumidas en este proceso, pues varios jóvenes utilizaron la mayor parte del séptimo semestre en la delimitación de su tema de estudio.

Estas frecuencias hacen pensar que la dimensión didáctico pedagógica resulta esencial en el trabajo del profesional de la educación especial y se relaciona con indicadores como la identificación y desarrollo de estrategias innovadoras para favorecer la inclusión educativa, la planificación de actividades pedagógicas, la organización de recursos, la evaluación continua para la reorientación de estrategias, el diálogo reflexivo sobre las diferentes culturas de los alumnos (Fernández, 2013). También se pone de manifiesto un interés, en el trabajo a distancia, por sostener interacciones en los espacios posibles, una preocupación por la *continuidad pedagógica* (Pereyra, 2020) hacia los estudiantes con mayores dificultades para acceder a los contenidos del currículum.

Paralelamente, también se identifica que existieron algunas decisiones más pragmáticas que dieron peso hacia cierta metodología o formas de trabajo ya implementadas en los servicios de educación especial (USAER), especialmente aquellas utilizadas en el aprendizaje de la lectura y escritura. Probablemente también influya el constructo *propuesta didáctica* que se promueve en los lineamientos y orientaciones como elemento organizador del trabajo docente y desde el cual derivarán su documento recepcional considerado como ensayo.

Al repensar este énfasis en las intervenciones directas con alumnas y alumnos de educación básica, en un contex-

to de confinamiento, emergen cuestionamientos como: ¿qué otros escenarios cotidianos formaron parte del trabajo docente en modalidad a distancia?, ¿cómo transitar de una perspectiva de atención individualizada a la configuración de estructuras o comprensiones más colectivas e inclusivas, aun en modalidad a distancia?, ¿cómo transformar los retos experimentados por la época de confinamiento en objetos de conocimiento que permitan comprensiones más profundas y argumentadas del oficio del ser docente en educación especial?, ¿es posible salir de las metodologías dominantes o ya conocidas en el trabajo cotidiano de las USAER para atender a la diversidad del alumnado en educación básica?, ¿cómo redimensionar la gestión de prácticas inclusivas desde una mirada social que incorpore y priorice la caracterización de las desigualdades culturales, económicas, políticas, tecnológicas presentes en las realidades educativas en los servicios de educación especial de tipo público?, ¿es la pandemia una oportunidad para cuestionar y repensar el propio trabajo docente, las prácticas docentes y sus contextos, sus actores que permiten que se den de tal forma en un tiempo y espacio determinado?, ¿la formación inicial docente del maestro en educación especial basada en competencias investigativas podrá apoyar la transformación de nuestra labor ante retos extraordinarios, es decir, a mantenernos en el aprendizaje permanente de la docencia? Sin lugar a duda, los retos extraordinarios pueden representar oportunidades para ampliar no solo los temas de interés, sino la mirada crítica y fundamentada para profundizar sistemáticamente en la labor docente del maestro de educación especial.

## CONCLUSIONES

Desde el plan 2004 para la formación de licenciados en educación especial se propone la selección del tema para documento recepcional a partir del análisis de experiencias, problemas o casos que emergen dentro de la práctica o trabajo docente. Esta premisa permeó en el proceso de selección de temas por parte de estudiantes de la generación 2017-2021, cuyo quehacer docente se desarrolló en servicios de apoyo de educación especial, conocidos como USAER. Sin embargo, se observa en esta forma de “seleccionar un tema” un riesgo de continuar lo ya establecido, de perpetuar las metodologías implementadas, estrategias, modalidades, tiempos, interacciones. Hoy día, justamente la pandemia invita a un replanteamiento que va más allá del paso de la clase presencial a la clase virtual, porque es preciso valorar y movilizar los múltiples contextos, condiciones, actores, creencias que puedan ser *palanca* para esquivar con mayor potencia las desigualdades sociales, económicas, culturales, digitales presentes en la configuración de prácticas inclusivas.

Se considera de alto valor la idea inicial que detona un proceso de indagación para elaborar el documento recepcional, pues implica generalmente elementos motivacionales por parte de las y los estudiantes normalistas para desarrollar un trabajo que les permita poner en marcha sus conocimientos, habilidades, valores, actitudes fomentadas a lo largo de su formación en la escuela normal. Sin embargo, para la BENV queda el reto para apoyar la transformación de esas ideas o planteamientos iniciales en objetos de estudio a través de diversos ejercicios intelectuales

para aprender a generar preguntas, identificar problemas donde nadie más los identifica, enfrentar los obstáculos cotidianos y excepcionales como posibilidades de nuevas formas de hacer docencia y, a partir de ello, re-hacer un marco de referencia teórico-metodológico con sentido sobre el qué y cómo profundizar, atender, resolver, explicar dicha situación o problema. Para ello se recomienda: a) el desarrollo de competencias investigativas, vinculado a la producción de “conocimiento que dé lugar a un trabajo emancipatorio, reflexivo y de elaboración propia, más que a la producción de rituales o saberes que no dialogan con sus contextos” (Southwell, 2020, p. 171) y b) la implementación continua de estrategias metodológicas que vinculen el proceso de construcción del objeto de investigación con la construcción del estado del arte (Jiménez-Vásquez, 2014), como instrumento para profundizar en el deseo de indagar, en la curiosidad intelectual al revisar diversos autores, posturas, paradigmas de estudio del tema de interés y encontrar los resquicios para seguir abonando a un campo de estudio o, al menos, ampliar la mirada cotidiana del trabajo docente.

Por ello, es necesario colocar al documento recepcional en la Licenciatura en Educación Especial más allá de un ensayo crítico, es decir, como un proceso de integración de competencias profesionales que faciliten la generación de conocimiento, a partir de proyectos empíricos de indagación con un vínculo indisoluble a problemáticas situadas en prácticas docentes. La convicción, como autoras de este capítulo, subraya que es necesario contar con espacios que aporten contenidos de investigación dentro de la formación inicial docente del docente, sin caer en su abordaje tradicional y en

sus planteamientos metodológicos. Aunado a lo anterior, se hace necesario considerar el desarrollo de las competencias investigativas como eje transversal dentro de las propuestas curriculares (Paredes, Casanova, y Naranjo, 2019), donde “la investigación se concibe desde un cambio cualitativo [es decir, vivirla] como proceso de aprendizaje” (p. 602). En este sentido, cada experiencia de observación o práctica docente representará una oportunidad para favorecer docentes cuestionadores de la propia labor y con herramientas teórico-metodológicas para generar conocimiento de alto nivel para abonar al campo educativo.

## REFERENCIAS

- Barrientos, Y. (2018). Metodología para la formación investigativa en los estudiantes de la carrera de medicina. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Junio. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/06/formacion-investigativa-medicina.html>
- Bello, Í. G., y Ortiz, E. A. (2017). La autoevaluación de las habilidades investigativas por los estudiantes en la formación inicial del psicólogo en la Universidad Laica Eloy Alfaro De Manabí, Ecuador. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 5(1), 77–88. Recuperado de <http://www.refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/1634>
- Fernández, J. M. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82–99.
- Guamán, V. J., Herrera, L., y Espinoza, E. E. (2020). Las competencias investigativas como imperativo para la formación de conocimientos en la universidad actual. *Conrado*, 16(72), 83–88.

- Guerrero, M. E. (2007). Formación de habilidades para la investigación desde el pregrado. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 190–192.
- Illescas, S., Bravo, G., y Tolozano, S. (2014). Las habilidades de investigación en estudiantes de Psicología de la Universidad de Guayaquil, Ecuador. *Alteridad. Revista de Educación*, 9(2), 151–160. Recuperado de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2014.06/8>
- Jiménez-Vásquez, M. S. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En A. Díaz-Barriga y A. B. Luna-Miranda (Eds.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 69–108). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Martínez, D., y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24(24), 347–360.
- Paredes, I. M., Casanova, I. I., y Naranjo, M. E. (2019). Transversalidad curricular como vía para el desarrollo de competencias investigativas. *Opción*, 35(89–2), 599–632.
- Pegudo, A., Cabrera, M., López, E., y Cruz, L. (2012). Estrategia pedagógica para desarrollar habilidades investigativas en asesores de trabajo de investigación científico estudiantil. *EDUMECENTRO*, 4(1), 95–104.
- Pereyra, A. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 125–136). Argentina: UNIPE/Editorial Universitaria.
- Ponce, H., Domínguez, C., y Arriaga, M. (2016). La importancia de la investigación en la educación especial. *Nósis. Revista de Ciencias So-*

- ciales y Humanidades*, 25(50), 217–242. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/859/85944887009.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2004). *Plan de Estudios 2004 Licenciatura en Educación Especial*. México: DGESPE.
- SEP/DGESPE. (2004a). *Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres. Licenciatura en Educación especial. Plan de Estudios 2004*. México: Autores.
- SEP/DGESPE. (2004b). *Orientaciones académicas para la elaboración del Documento Recepcional. Licenciatura en Educación Especial. Plan de Estudios 2004*. México: Autores.
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En I. Dussel, Ferrante, P y Pulfer, D. (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 163–174). Argentina: UNIPE/ Editorial Universitaria.
- Vaillant, D. E., y Manso, J. (2012). Tendencias en la formación inicial docente. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 3(18), 11–30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6328425.pdf>  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=6328425>
- Valbuena, S., Conde, R. J., y Ortiz, J. D. (2018). La Investigación en Educación Matemática y Práctica pedagógica, perspectiva de Licenciados en matemáticas en formación. *Educación y Humanismo*, 20(34), 201–215. Recuperado de <https://doi.org/10.17081/eduhum.20.34.2593>





## Capítulo III

# REFLEXIONES PEDAGÓGICAS AL IMPARTIR EL CURSO HERRAMIENTAS BÁSICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN TIEMPOS DE LA COVID-19

*Brenda Luz Colorado Aguilar*

*Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar*

## INTRODUCCIÓN

El curso de Herramientas básicas para la investigación educativa se imparte en el tercer año de la Licenciatura en Educación Preescolar y se integra dentro del trayecto formativo de bases teórico-metodológicas para la enseñanza, conforme el Plan de estudios 2018. Dicha experiencia educativa tiene como propósito el propiciar que los docentes en formación desarrollen “capacidades de razonamiento analítico, reflexivo y sistemático para tratar temas con rigor científico a partir de herramientas metodológicas, teóricas y técnicas de investigación educativa” (SEP, 2020, p. 5).

Es en este sentido que se realiza el presente capítulo, para conjuntar las experiencias docentes en la realización de las adecuaciones y ajustes al curso, en la continuidad a las clases al transitar de manera emergente a la educación en lí-

nea y favorecer el aprendizaje de las educadoras en formación durante el ciclo escolar 2020-2021.

Con base en el diagnóstico aplicado al inicio del semestre, se contó con 30 estudiantes normalistas del sexo femenino, con edades de 18 a 24 años. Cabe mencionar que 17 de ellas organizaron sus tiempos entre las clases y su inserción en un empleo para apoyar a sus familias ante la situación económica complicada por la contingencia.

Del mismo modo, las docentes en formación expresaron tener conocimientos iniciales sobre referentes teóricos y metodológicos para realizar un proceso investigativo. También manifestaron que sabían reconocer problemáticas en los jardines asignados para las jornadas de observación y práctica, como susceptibles de investigar para localizar posibles soluciones. Entre las respuestas se advirtió que identificaban relación entre la docencia y la investigación educativa.

Por lo que se refiere a sus expectativas sobre la modalidad en línea, ellas esperaban que la dinámica del curso fuera flexible, con actividades atractivas y con la recomendación de dosificar contenidos para no saturar el curso, así como no exceder el tiempo de las sesiones sincrónicas, expresando en todo momento la importancia de contar con el acompañamiento del docente formador a través de las plataformas de aprendizaje y comunicación.

## **DESARROLLO**

Para enfrentar la nueva normalidad ante la contingencia sanitaria, el programa del curso de Herramientas básicas para

la investigación educativa fue actualizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el cual se planteó la modalidad de seminario-taller para contar con participación crítica y activa, y contar con el empleo de diversas herramientas digitales.

Al interior de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV), ante la situación de contingencia y dadas las condiciones para transitar a la educación en línea, se tomaron acciones que consistieron en un curso previo de acompañamiento docente para hacer recomendaciones a los maestros; también se desarrollaron reuniones de academias de curso y de grado para realizar adecuaciones y ajustes en los cursos mediados por tecnología. Todo este proceso se planeó para favorecer el aprendizaje, orientación y seguimiento a los docentes en formación bajo la estrategia de trabajo multimodal.

En particular, en el curso de Herramientas básicas de investigación educativa se reorganizaron y dosificaron los contenidos, estrategia didáctica, evaluación y acompañamiento de las jóvenes normalistas, conforme a la distribución en bloques horarios de los cursos de la malla curricular, propuesta por la Subdirección de Docencia de la BENV.

En este sentido, es importante comentar que la investigación educativa es un proceso que requiere el desarrollo de habilidades de análisis, reflexión, pensamiento crítico y procedimiento riguroso que les permita a los docentes en formación establecer un vínculo entre las problemáticas que localicen en su contexto de práctica e intervención, así como de alguna situación de gestión, administración escolar o fenómenos relacionados con el ámbito educativo, para que sean

capaces de proponer posibles soluciones a partir de herramientas básicas de investigación (SEP, 2020).

En este sentido, Perines (2019) acota que “el desarrollo de habilidades investigativas refieren la relación entre la docencia y la investigación como un proceso articulado”. Asimismo, es preciso anotar que el formar docentes con habilidades investigativas cobra relevancia porque favorece la utilización del método científico para atender problemáticas y proponer soluciones que impactan en la realidad de su práctica (Rubio, Torrado, Quiros y Valls, 2018).

Es así que tanto el preparar docentes con habilidades investigativas como el fortalecer el pensamiento reflexivo y crítico ante situaciones problemáticas, está relacionado con la mejora en sus propias prácticas en el aula, toda vez que en su discurso Heggen, Karseth y Kyvik (2010) aseveran que, cuando los maestros en forman desarrollan habilidades para realizar investigación, es posible mejorar la calidad educativa y, de manera posterior, la práctica cuando se encuentran en ejercicio.

Estas ideas movilizan hacia la reflexión sobre cómo dar continuidad a los procesos de formación docente, puesto que:

en el momento que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró la contingencia a nivel mundial provocada por la COVID-19, se generó un suceso que ha transformado las prácticas pedagógicas de manera emergente, suscitando que las instituciones educativas estén enfrentando esta contingencia de manera heterogénea a nivel mundial, conforme sus posibilidades (Colorado, 2020, p. 1).

Dado el momento de pandemia que se vive, se han generado situaciones de crisis y cambios contundentes en el ámbito educativo a nivel mundial, propiciando replantear la práctica presencial para transitar a la modalidad en línea. Sin embargo, según Suárez (2020), un gran número de instituciones escolares no tienen las condiciones en infraestructura tecnológica y un apropiado ambiente para realizar el proceso de enseñanza aprendizaje; de manera más radical, representa un gran desafío para el sistema educativo.

Los ajustes y modificaciones a los cursos implicaron tener en consideración la modalidad en línea, la cual implica un proceso de enseñanza- aprendizaje soportado por tecnologías digitales (García, Correl, Abella y Grande, 2020), que refiere “a la no dependencia de ubicación física, a la flexibilidad de tiempo, espacio y ritmo de aprender, al aprendizaje activo, a la interacción (síncrona y asíncrona), etc., como elementos sustanciales en cualquier definición de estos conceptos” (Singh y Thurman, 2019, p. 14).

De esta forma, se ha asumido la modalidad en línea a partir de las condiciones de infraestructura de las instituciones encargadas de la formación de docentes y con la labor de sus catedráticos, para dar continuidad a las clases como un espacio que sustituyó el entorno físico de la escuela, donde se conjuntan actividades escolares, convivencia y la interrelación con otros (Díaz, 2020; Martínez y Garcés, 2020; Plá, 2020).

Llegado a este punto, resulta fundamental que, ante la nueva modalidad de impartir las clases en línea, el acompañamiento, retroalimentación y seguimiento en la formación

docente incluya el establecer una relación más cercana entre lo afectivo y el aprendizaje.

## **Metodología para el desarrollo del proceso investigativo**

Para llevar a cabo el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa, se partió de un diagnóstico grupal que implicaba reconocer las características de las docentes en formación para proponer estrategias de trabajo dinámico en las sesiones en línea, con acuerdos que favorecieran el desarrollo de la experiencia educativa.

De esta forma, la organización del curso se presentó en un sitio web en Google sites con la información de las unidades de aprendizaje, los temas y contenidos a tratar, competencias a desarrollar, forma de evaluar, enlace recurrente para la reunión por videoconferencia semanal, documentos oficiales relacionados con el curso, entre otros. Dicho sitio web se enlazó con la plataforma de aprendizaje Google Classroom, en la cual se gestionó el desarrollo del curso. Para realizar las sesiones sincrónicas, se empleó la plataforma de comunicación Zoom y las plataformas de Wix y Google Sites para la creación de sitios web por equipos de trabajo colaborativo para conjuntar las evidencias de trabajo. También se utilizó la plataforma Symbaloo para agrupar y favorecer la consulta de todos los proyectos de investigación y WhatsApp para mantener comunicación constante con las estudiantes normalistas.

En cuanto al contenido temático, se integró en dos unidades de aprendizaje: 1) De la investigación educativa y la práctica docente. Elementos teórico-metodológicos para su desarrollo y 2) Aprender a investigar investigando (SEP, 2020).

Los contenidos de la primera unidad se centraron en desarrollar habilidades para la búsqueda de información en bases de datos documentales y buscadores especializados como marco central para conocer los temas que se han estudiado en la educación preescolar; además, en analizar los conceptos medulares de la investigación educativa y conformar el objeto de estudio para el desarrollo del proyecto de investigación que elaboraron las docentes en formación en equipos de trabajo colaborativo.

En la segunda unidad se abordó el planteamiento del problema a partir del tema elegido, el estudio de los enfoques metodológicos y, posteriormente, se centró en el diseño y aplicación de los instrumentos de recolección de datos en el espacio del trabajo de campo para contar con evidencias para el análisis, discusión de los resultados del estudio y proceder al apartado final de conclusiones para conformar el producto final, que consistió en un informe de investigación del proyecto elaborado durante el curso.

En este sentido, las estrategias didácticas se enfocaron en el trabajo colaborativo dado que las actividades de aprendizaje se propusieron para su realización en equipos, tomando en cuenta que la organización de las docentes en formación implicaría “la comprensión de que para el logro de una tarea se requiere del esfuerzo equitativo de todos y cada uno



de los integrantes, por lo que interactúan de forma positiva y se apoyan mutuamente” (SEP, 2020, p. 12).

También se abordó el aprendizaje por proyectos para “dar respuesta a un problema o necesidad planteada por el contexto social, educativo o académico de interés” (SEP, 2020, p. 12), a partir de la problemática que identificaran las jóvenes normalistas para la realización del proyecto de investigación a lo largo del curso.

En cuanto al tiempo de las sesiones de clases, se llevaron a cabo por bloques horarios, de manera que se contó con un día a la semana con tiempo de 3 horas 15 minutos, distribuyendo ese lapso para atender a determinados equipos y proporcionarles acompañamiento y seguimiento de manera más puntual.

Se contó con la ventaja de tener la disponibilidad de algún dispositivo digital y la conexión a internet, por parte de las estudiantes y la docente formadora, fue estable la mayor parte del tiempo durante las sesiones a través de plataformas de comunicación y gestión del curso.

Los avances en el desarrollo de los proyectos de investigación se fueron concentrando en un sitio web, elaborado por cada equipo, en las plataformas de Wix o Google Sites. Esta estrategia de divulgación se consideró como una forma de compartir entre pares, con el docente formador y otros usuarios, con el fin de publicar los diferentes apartados del proyecto de investigación, mismos que concluyeron con la presentación de un informe final por cada equipo de trabajo, en plenaria, al finalizar el semestre.

Cabe mencionar que la elección del tema para el desarrollo de cada proyecto resultó a partir de un marco de referencia sobre las problemáticas susceptibles de investigar que las jóvenes normalistas consultaron en bases de datos documentales y buscadores especializados, como en memorias de congresos. También tomaron en cuenta las situaciones que han vivido desde la propia experiencia ante la contingencia sanitaria que ha afectado su proceso de formación, incluyendo sus jornadas de observación y práctica ante las condiciones de cada uno de los jardines que les fueron asignados.

Las temáticas de los diferentes proyectos de investigación, así como el enfoque metodológico elegido con base en la problemática atendida, participantes y/o muestra seleccionada y los instrumentos de recolección de datos empleados en los proyectos realizados por las docentes en formación, se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Temas y diseño metodológico de los proyectos de investigación

Tema	Enfoque metodológico	Participantes/ muestra	Instrumentos de recolección de datos
1. Estrategias docentes para atender la diversidad cognitiva de los preescolares y favorecer su aprendizaje en la educación a distancia por la COVID-19.	Cualitativo, diseño fenomenológico	Cuatro educadoras en servicio, zona Xalapa	Entrevistas semiestructuradas

<p>2. Estrategias docentes para el desarrollo socioemocional de los preescolares ante la contingencia de la COVID-19.</p>	<p>Cualitativo, diseño fenomenológico</p>	<p>Cuatro educadoras en servicio, zona Xalapa</p>	<p>Entrevistas semiestructuradas</p>
<p>3. La autorregulación: un reto en la formación docente en tiempos de la COVID-19.</p>	<p>Cualitativo, diseño fenomenológico</p>	<p>Cuatro educadoras en servicio, zona Xalapa</p>	<p>Entrevistas semiestructuradas</p>
<p>4. Importancia de la música en el desarrollo del lenguaje y comunicación de niñas y niños de 2° y 3° de preescolar.</p>	<p>Cualitativo con diseño de estudio de caso</p>	<p>Cuatro educadoras en servicio, zona Xalapa</p>	<p>Entrevistas semiestructuradas</p>
<p>5. Las artes y el trabajo colaborativo en Educación Preescolar ante la contingencia por la COVID-19.</p>	<p>Cualitativo, diseño fenomenológico-narrativo</p>	<p>Tres educadoras en servicio, zona Xalapa</p>	<p>Entrevistas semiestructuradas</p>
<p>6. Impacto de la pandemia de la COVID-19 en el alcance de las competencias profesionales de la formación docente: caso Licenciatura en Educación Preescolar de la BENV.</p>	<p>Mixto: cuantitativo con alcance exploratorio descriptivo y cualitativo con diseño de estudio de caso</p>	<p>51 docentes en formación de la licenciatura en educación preescolar, plan 2018. Tres docentes formadores de la Licenciatura en Educación Preescolar.</p>	<p>Encuesta y entrevistas semiestructuradas</p>

7. Educación a distancia por la COVID-19: Narrativas docentes de educación preescolar en contexto rural del estado de Veracruz.	Cualitativo, diseño fenomenológico-narrativo	Tres educadoras en servicio de jardines bidocentes (Almolonga, Naolinco; Tlapacoyan, Santiago Tuxtla, y Mesa del Rancho, Huatusco).	Entrevistas semiestructuradas
8. Estrategias docentes para llevar a cabo la educación a distancia en comunidades rurales del municipio de Apazapan, Veracruz, durante la pandemia por la COVID-19.	Cualitativo, diseño fenomenológico-narrativo	Tres educadoras en servicio de jardines rurales (Apazapan).	Entrevistas semiestructuradas

Fuente: Elaboración propia.

Para la elaboración de los proyectos de investigación, se inició con actividades de búsqueda avanzada y selección de información en fuentes confiables, para el desarrollo de habilidades informacionales en bases de datos documentales y buscadores especializados, haciendo uso de operadores booleanos. Todo ello para lograr mayor conocimiento sobre los temas de investigación que se abordan actualmente y para tener mayores elementos para definir el objeto de estudio de los proyectos de investigación de las docentes en formación.

Es así que las investigaciones realizadas a lo largo del curso, se enfocaron en los campos formativos y áreas de desarrollo de la propuesta curricular de Aprendizajes Clave que enmarca el “conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante” (SEP, 2017, p. 111) de educación básica.

Posteriormente, se procedió a la identificación de la problemática, objetivos, planteamiento de las preguntas de investigación, estado del arte y marco teórico.

En cuanto al diseño metodológico, se profundizó en las características de los métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos. Además, para el diseño de los instrumentos de investigación, se procedió a la construcción de una tabla de operacionalización de variables para el enfoque cuantitativo y a una tabla de categorización de unidades de análisis para el enfoque cualitativo. Cabe mencionar que dichos instrumentos se validaron a través del juicio de expertos.

Debido a las circunstancias de la pandemia, las jornadas de observación e intervención de las estudiantes se vieron limitadas y no les fue posible realizar el trabajo de campo con los preescolares, de tal forma que los instrumentos de recolección de datos con relación a los objetivos de cada estudio consistieron en entrevistas semiestructuradas a las educadoras titulares de los jardines de práctica; con excepción del equipo 6 (ver Tabla 1) que, por la naturaleza del estudio desarrollado, aplicó encuestas a las docentes en formación y entrevistas a docentes formadores.

El análisis y procesamiento de los datos se realizó en formatos de identificación de categorías cualitativas, dado que la mayoría de los proyectos se basó en el diseño fenomenológico. En lo que respecta a los datos cuantitativos, se utilizaron frecuencias y medidas de tendencia central y variabilidad, puesto que el único estudio mixto se realizó con alcance exploratorio descriptivo.

En cuanto a la presentación de los resultados, se cuidó que se abordaran desde los objetivos del estudio y la problemática identificada. Se finalizó con las conclusiones, recomendaciones y las referencias de la investigación en formato de la APA.

Los avances de los proyectos de investigación se fueron presentando a lo largo del curso en sitios web realizados por las docentes en formación organizadas en equipos de trabajo, empleando el programa de Symbaloo por la docente formadora para conjuntar todos los sitios web creados en el programa de Wix y se contó con Google Sites como espacio para compartir entre pares los avances de los estudios y el informe final (Figura 1).

Figura 1. Sitios web de los proyectos de investigación



Figura 1. Foto de pantalla como evidencia del trabajo colaborativo en línea de los equipos del curso Herramientas básicas para la investigación educativa. Ciclo escolar 2020-2021, Licenciatura en Educación Preescolar, BENV.

Como parte complementaria al curso, se contó con especialistas invitados para impartir pláticas sobre el abordaje metodológico cuantitativo y cualitativo como un espacio de reflexión, análisis y discusión para proporcionarles mayores

elementos a las jóvenes normalistas en la construcción de sus proyectos de investigación.

De igual forma, se efectuó una plática con docentes egresadas de la BENV para compartir sus experiencias en la realización de sus trabajos de titulación para profundizar en cuanto a la elección del tema de estudio y el desarrollo del proceso investigativo.

Las participantes en los ocho proyectos plasmaron los principales hallazgos localizados en sus respectivas investigaciones, los cuales se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. Principales hallazgos de los proyectos de investigación

Tema	Especificidad
1. Estrategias docentes para atender la diversidad cognitiva de los preescolares y favorecer su aprendizaje en la educación a distancia por la COVID-19.	Debido a la situación que actualmente se vive en la educación preescolar, fue necesario adaptarse a las nuevas condiciones con la modalidad a distancia. Por ello, para reconocer la diversidad cognitiva de los alumnos, las educadoras identificaron las características de aprendizaje de cada uno de sus alumnos preescolares con el diseño de los diagnósticos como un elemento fundamental para conocer las necesidades de los alumnos y el logro de los aprendizajes (Equipo 1).
2. Estrategias docentes para el desarrollo socioemocional de los preescolares ante la contingencia de la COVID-19.	Dada la contingencia por la COVID-19, se ha visto desatendida el área de educación socioemocional en la educación a distancia y ha sido complicado adaptar las actividades para favorecerla. Una de las estrategias que más utilizan las educadoras es el trabajo con la expresión de ideas y la práctica oral en los alumnos, ya que dadas las condiciones en las que se están llevando a cabo las clases es un poco más difícil que interactúen entre ellos; sin embargo, gracias a la idea de favorecer sus habilidades comunicativas, se crean actividades para que hablen y discutan sus ideas. Una de las mayores limitaciones es el tiempo que se comparte con los niños y resulta complicado tener los resultados que se esperan a través de las actividades. La cuestión de la conectividad también es una limitante para su progreso, ya que en algunas ocasiones les impide tomar las clases e incluso enviar las respectivas evidencias (Equipo 2).

<p>3. La autorregulación: un reto en la formación docente en tiempos de la COVID-19.</p>	<p>Al realizar esta investigación, se pudo comprender que una buena autorregulación docente permite que las maestras y los maestros puedan gestionar de forma acertada los tiempos destinados a las múltiples tareas que integran esta labor; del mismo modo, ponen a prueba las capacidades que siguen desarrollando como una característica fundamental de su profesión, así como el constante aprendizaje que consolidan al enfrentarse a diferentes situaciones, como lo es la pandemia por la COVID-19 (Equipo 3).</p>
<p>4. Importancia de la música en el desarrollo del lenguaje y comunicación de niñas y niños de 2° y 3° de preescolar.</p>	<p>A partir de la pandemia, dejó de ser una prioridad el trabajar con ciertas áreas del desarrollo personal y social, como lo son las artes, pues se ha dado mayor peso a actividades correspondientes a los campos formativos y las educadoras dejan de lado la transversalidad entre áreas y campos formativos. En cuanto a saberes, ellas identifican la importancia y el impacto que la música tiene en el desarrollo de los preescolares; sin embargo, estas ideas solo se quedan en el plano de lo teórico y difícilmente lo aplican en la práctica profesional, abandonando este aspecto (Equipo 4).</p>
<p>5. Las artes y el trabajo colaborativo en Educación Preescolar ante la contingencia por la COVID-19.</p>	<p>La maestra de preescolar utiliza estrategias para el trabajo de las artes y el trabajo colaborativo para poner al alcance de los alumnos el material para que expresen lo que sienten, porque cualquier forma de plasmarlo tiene un significado para cada uno, así como trabajarlo de manera libre y no dirigida. Para que los preescolares se sintieran en confianza, al principio o al final de la clase se generaban espacios que permitían que se saludaran y platicaran.</p> <p>El juego también fue empleado como una estrategia, así como el canto con los padres, abordando el trabajo colaborativo con la familia. No menos importante, las educadoras fomentaban la realización de proyectos educativos como la exposición de pintores, donde los niños cumplía roles como investigadores de esos artistas y, a su vez, desarrollaban habilidades del lenguaje a través de las exposiciones ante sus compañeros.</p> <p>Como educadora en servicio, sabe que el trabajar las artes y el trabajo colaborativo trae beneficios a los niños, como una mayor comunicación entre ellos, conocen distintos materiales y formas de trabajar, tienen acercamiento y participación con sus demás compañeros, y se divierten (Equipo 5).</p>
<p>6. Impacto de la pandemia de la COVID-19 en el alcance de las competencias profesionales de la formación docente: caso Licenciatura en Educación Preescolar de la BENV.</p>	<p>Las percepciones de las docentes en formación acerca del alcance de las competencias profesionales logradas durante el semestre de agosto 2020 - febrero 2021 denotan un nivel positivo, a pesar de las limitantes por la contingencia provocada por la pandemia ante el confinamiento y el cambio en la práctica educativa de manera emergente (Equipo 6).</p>



<p>7. Educación a distancia por COVID-19: Narrativas docentes de educación preescolar en contexto rural del estado de Veracruz.</p>	<p>Las condiciones de infraestructura tecnológicas en las zonas rurales de las zonas de Mesa del Rancho, Huatusco, Almolonga, Naolinco, y Tlapacoyan, Santiago Tuxtla son muy limitas debido a la desigualdad y escasez de recursos materiales y económicos por parte de los planteles educativos, así como las diversas situaciones económicas, las formas de vida y organización de las familias.</p> <p>Estas situaciones en dichas comunidades ha puesto a prueba el papel de los docentes, muchas veces llevándolos incluso a exponerse a los riesgos que existen durante la contingencia, como por ejemplo, al desplazarse de su hogar para mantener algún tipo de contacto con sus alumnos, ya que muchos de ellos no tienen acceso a herramientas digitales y la manera como se ha mediado el proceso es a través de entregas personales de actividades. Todo esto con la finalidad de superar los retos que implica la distancia, sin garantía de seguridad, tanto de los alumnos como de las educadoras, por parte del sistema educativo (Equipo 7).</p>
<p>8. Estrategias docentes para llevar a cabo la educación a distancia en jardines unitarios rurales del municipio de Apazapan, Veracruz, durante la pandemia por la COVID-19.</p>	<p>La modalidad de educación a distancia ha sido todo un reto para todos los niveles educativos, y aún más para las localidades rurales. Los jardines objeto de estudio fueron unitarios, lo que originaba mayor complejidad: además de adecuar las estrategias con base en la edad, necesidades educativas y nivel de desarrollo cognitivo de los preescolares, también debían enfrentar las condiciones de contingencia y limitantes en cuanto infraestructura tecnológica y transitar de un momento a otro a la educación a distancia. Sin embargo, las educadoras se encontraron satisfechas con el trabajo, a pesar del esfuerzo que implicó la adaptación, modificación y ajustes a la práctica sin estar allegadas a la dinámica de la educación a distancia.</p> <p>De igual manera, las docentes presentan un proceso de cambios, desde los inicios del trabajo en casa hasta la actualidad (Equipo 8).</p>

Fuente: Elaboración propia, a partir de los hallazgos de los ocho equipos que desarrollaron sus proyectos de investigación en el curso Herramientas básicas para la investigación educativa. Ciclo escolar 2020-2021, Licenciatura en Educación Preescolar, BENV.

Con respecto a la evaluación en tiempos de contingencia, de conformidad con García et al. (2020), esta implica que:

el proceso se hace más complejo atendiendo a su función formativa de manera que se recomienda se distribuya de forma

continuada a lo largo de la instrucción/aprendizaje, en lugar de que ocurra solo en momentos escasos y específicos, siendo el peor escenario cuando solo se limita al final del proceso (p. 5).

En este sentido el acompañamiento a través de los medios digitales resultó de gran apoyo al contar con la plataforma Google Classroom para evaluar las evidencias de trabajo a lo largo del curso con la utilización de rúbricas y escalas de valoración conocida por las docentes en formación con antelación a la realización de las actividades a través de esta plataforma de aprendizaje, así como todo el material de consulta ahí depositado, entre imágenes, videos, podcast y enlaces a sitios web referentes al tema por evaluar.

De esta manera, se llevó a cabo la evaluación del curso que, en palabras de García et al. (2020), toma como punto inicial el aprendizaje, para dar como resultado el nivel de logro de los aprendizajes adquiridos y, de manera concreta, el desarrollo y adquisición de la competencia del curso. De conformidad con la SEP (2017), la asignatura de Herramientas básicas para la investigación educativa tiene el propósito de conformar marcos de referencia metodológicos para analizar problemáticas del contexto educativo mexicano para el diseño de proyectos de investigación que contribuyan a la toma de decisiones para incidir en la práctica profesional.

Fue así que, a lo largo del curso se dio seguimiento, retroalimentación y valoración de las actividades, así como al desarrollo del producto final.

Al concluir el semestre, las percepciones hacia el desarrollo del curso por parte de las 30 docentes en formación con

una edad entre 18 a 24 años, ubicadas en su hogar por el confinamiento, fueron positivas, destacando que la tecnología fungió como un medio importante para facilitar la comunicación, gestión de los cursos a través de la implementación de plataformas de aprendizaje y comunicación, así como la actualización docente para favorecer el uso de herramientas y recursos digitales que permitiera responder a sus necesidades educativas.

Cabe acotar que también se aplicó una coevaluación por equipos para conocer el nivel de integración en el trabajo colaborativo que se dio en el trayecto del curso. Los resultados de dicha valoración indicaron que, si bien la mayoría de las estudiantes se organizó de manera positiva, también faltó mayor integración y comunicación para la realización de las actividades, además de las situaciones que se hicieron presentes por la contingencia sanitaria como la inserción en el campo laboral, contagio o pérdidas de algún familiar por la COVID-19.

## **CONCLUSIONES**

Dar continuidad a las clases ante la situación de emergencia ante la enfermedad COVID-19, ha enfrentado a los docentes formadores con retos significativos para impartir las clases en línea con características propias y no propiamente de prácticas de la educación presencial. Para el desarrollo del curso de Herramientas básicas para la investigación educativa se requirió de adaptación y ajustes para la implementación de estrategias que respondieran al desarrollo de la competencia del curso en razón de generar aprendizajes dinámicos y

flexibles. Por tanto, la organización de las actividades educativas, selección de los contenidos temáticos más importantes por el ajuste a los tiempos de sesiones en bloques horarios, así como la evaluación formativa centrada en el aprendizaje fueron las adecuaciones realizadas en academia de grado y de curso para atender la práctica educativa en línea.

En este sentido la tecnología fungió como un medio importante para facilitar la comunicación, gestión de los cursos a través de la implementación de plataformas de aprendizaje y comunicación, así como la actualización docente para favorecer el uso de herramientas y recursos digitales que permitiera prestar atención a las necesidades formativas de las estudiantes normalistas.

## REFERENCIAS

- Colorado, B. L. (2020). Codiseño del curso TIACE en la formación inicial docente de educación preescolar ante la contingencia de la COVID-19. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (74), 170-189. Recuperado de <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.74.1815>
- Díaz, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *Educación y Pandemia. Una visión académica*. UNAM. Recuperado de <https://bit.ly/3319JgO>
- Espinoza, V. A. (5 de agosto 2020). *Lecciones de la pandemia y el futuro de la formación docente Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa*. Conferencia llevada a cabo en el Foro virtual del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Recuperado de <https://bit.ly/3mb07Yp>

- García, F. J., Correl, A., Abella, V., y Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society* 21(31), pp- 1-26. Recuperado de <https://doi.org/10.14201/eks.23086>
- Heggen, K., Karseth, B., y Kyvik, S. (2010) The Relevance of Research for the Improvement of Education and Professional Practice. In: Kyvik S., Lepori B. (Eds.). *The Research Mission of Higher Education Institutions outside the University Sector*,45-60. Springer. Recuperado de [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9244-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9244-2_3)
- Martínez, J. y Garcés, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la covid-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. Recuperado de <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Plá, S. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *Educación y Pandemia. Una visión académica*. (pp. 30-39). México: UNAM. Recuperado de <https://bit.ly/2ILMdOc>
- Perines, H. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13 (4), 139-152. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>
- Rubio, M. J., Torrado, M., Quirós, C. y Valls, R., (2018). Autopercepción de las Competencias Investigativas en Estudiantes de Último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para Desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29(2), 335. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/RCED.52443>
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. Recuperado de <https://bit.ly/2RygHXT>

- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Programa del curso Herramientas básicas para la investigación educativa. Quinto semestre. Licenciatura en Educación Preescolar*. México: Autor. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1GsINnwbRHC1AwPm24kf8reabS9Ql1Ljd/view>
- Singh, V. y Thurman, A. (2019). How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018). *American Journal of Distance Education*, 33(4), 289–306. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- Suárez, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19 *CienciAmérica*, 9(2). Recuperado de <https://bit.ly/3rjDBQy>



## **Parte II**

### **La mirada del estudiantado de las licenciaturas en Educación Especial y Preescolar**

#### **ESTUDIO DE CASO**





## Capítulo IV

# CONTEXTO FAMILIAR DE ALUMNOS ATENDIDOS POR USAER EN TIEMPOS DE CONFINAMIENTO POR LA COVID-19

*Rosa Isela Alvarado García*

*Estudiante de Licenciatura en Educación Especial*

### RESUMEN

En el marco del trabajo docente en condiciones reales de cuarto año de la Licenciatura en Educación Especial, la temática sobre contexto familiar surgió debido a la reducida asistencia de los alumnos de educación básica a las clases en línea que se brindaron durante la época de pandemia, así como al poco conocimiento que se tenía sobre la dinámica familiar en la cual viven los alumnos del servicio de práctica. El objetivo de este estudio fue conocer y analizar la concepción de las funciones de la escuela y el trabajo a distancia, así como las dinámicas de los padres de familia y de los alumnos que son atendidos por la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) a través de la creación de un aula virtual. Este estudio se llevó a cabo en una institución de este tipo, situada en una escuela primaria en la ciudad de Xalapa, Veracruz. Se presenta el análisis de la información obtenida a través de una entrevista denominada dinámicas familiares y de una encuesta

sobre la percepción de la educación a distancia por parte de las familias. Se reconocen los vínculos escuela-familia como importantes en la atención educativa.

## INTRODUCCIÓN

El aislamiento social y la nueva normalidad, derivada de la crisis sanitaria, ha generado un cambio radical en las dinámicas. La parte académica también ha sufrido cambios, fue por ello que la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” organizó el periodo de práctica intensiva correspondiente al último año de la Licenciatura en Educación Especial bajo las condiciones de trabajo en pandemia, es decir, a distancia y mediante sesiones por videollamadas.

El trabajo docente consiste en periodos de práctica donde se lleva a cabo la función de maestra adjunta. En el caso de la autora del presente capítulo, fue asignada a una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), por lo que la tarea a cumplir fue la del maestra de apoyo, es decir, atender a los alumnos que son matriculados, organizando su documentación, brindando asesoría y acompañamiento a los maestros de grupo, sugerencias a padres de familia y maestros, y estableciendo un trabajo colaborativo con el equipo multidisciplinario de la USAER para efectuar el intercambio de información de los alumnos y brindar una atención educativa adecuada.

La USAER asignada se ubica en una escuela primaria matutina, el periodo de práctica comprendió del 7 de sep-

tiembre de 2020 al 26 de marzo de 2021. estudio tuvo como objetivo conocer y analizar la concepción de las funciones de la escuela y el trabajo a distancia, las dinámicas familiares que se generaron en tiempo de aislamiento social, qué cambios se presentaron en sus dinámicas habituales, con qué elementos económicos, emocionales y tecnológicos contaron para dar seguimiento a la educación de sus hijos, así como conocer las opiniones de los padres de familia acerca del trabajo a distancia, mediante la creación de un aula virtual. Para ello, se tomó en cuenta la participación de tres alumnos que son atendidos por USAER, sus familias y la colaboración del servicio en las clases de los maestros de aula regular.

## **Situación o problemática educativa a atender**

Se asume que a partir de la llegada de la pandemia hubo cambios en la familia, la nueva normalidad hizo que la dinámica familiar diera un giro radical en la mayoría de ellas, los padres y alumnos aprendieron a usar la nueva tecnología y se adaptaron a esta manera de vida. Algunos expresaron no tener tiempo para poder apoyar a sus hijos con las actividades de la escuela. Este problema se pudo identificar a través de las interacciones con las familias, donde mencionaban su situación en forma de desahogo, en reuniones de academia donde se platicaba la situación de los alumnos para poder crear un plan de acción y dar respuestas a las necesidades de cada uno de ellos, así como a través de las observaciones en clases con los maestros de aula regular.

Desde un inicio, hubo muchos retos para poder llevar a cabo las clases en este ciclo escolar, los primeros fueron los tecnológicos, ya que no todos los padres disponían de una computadora o tableta para tomar las clases; los padres y alumnos desconocían el manejo de las plataformas para tomar las clases en línea; algunos padres solo contaban con un teléfono celular y varios hijos debían tomar clases; no todas las familias contaban con internet en casa, muchos emplearon datos móviles, y una minoría de las familias no disponía de recursos tecnológicos para mantener comunicación con los maestros.

Para atender las necesidades de los alumnos y dar respuesta a estos desafíos, se generaron horarios para organizar las diversas clases que tomaba cada niño y, de esa manera, cada uno de los maestros tuvo un horario específico; se llegó a un acuerdo con los maestros, el cual consistió en que solo se tuviera una clase por semana para que las familias no gastaran demasiado en datos celulares y que los padres de familia no se sintieran presionados entre sus horarios y el trabajo de la escuela. En el caso de los alumnos con quienes no se tuvo contacto, se enviaron agendas, o actividades impresas, a través de la directora o supervisora, quienes las llevaban a las casas de los alumnos.

Los principales retos que enfrentamos para llevar a cabo esta modalidad fueron: los padres de familia contaban con tiempos limitados por sus trabajos o demás tareas en casa para apoyar a los niños en sus actividades, manifestaron sentir estrés por la situación y el no poder apoyar adecuadamente a sus hijos; además, muchas veces los espacios en las casas

eran muy reducidos y había muchas acciones que distraían al alumno de las clases.

## **Marco referencial**

A continuación se presentan algunos conceptos relevantes que le dan sentido a este estudio, empezando con el concepto de familia y sus dinámicas.

La familia es la primera instancia con la que convivimos y socializamos y, en esta etapa de confinamiento, resulta el pilar más importante en la formación del niño. Según Ares (2002), la familia, más que tener una relación sanguínea, se le llama a un conjunto de personas que comparte un proyecto de vida en común, donde existen relaciones sentimentales, personales e íntimas, estableciendo promesas entre sus integrantes. Existen diversos tipos de familia; de acuerdo con Benítez (2008), se ubican las siguientes:

- La familia nuclear o elemental es el grupo básico de familia que se compone por mamá, papá e hijos, los cuales pueden ser descendencia biológica o personas adoptadas.
- La familia consanguínea se compone de una unidad de más de una generación que está basada en vínculos de sangre, es decir, la pueden conformar padres, hijos, tíos, abuelos, primos, nietos, etc.
- La familia monoparental es aquella que se compone por solo uno de los padres, ya sea mamá o papá e hijos; esta surge a partir del divorcio y solo un adulto es el respon-

sable de cuidar a los hijos, por un embarazo temprano y que solo la madre se haga cargo, o por el fallecimiento de uno de ellos.

- La familia de madre soltera es aquella donde la mamá desde un principio se hace cargo de los hijos. La mayoría de las veces es ella quien asume el rol por el distanciamiento y falta de reconocimiento del padre.
- En la familia de padres separados, ellos no están juntos por decisión propia; sin embargo, siguen cumpliendo con su rol de padres. Se niegan a una relación de pareja, pero no a la paternidad y maternidad.

De acuerdo al objetivo de este estudio, es necesario especificar a qué se le llama dinámica familiar. Según Palacios y Sánchez (1996), es la unidad de relaciones y vínculos por el intercambio, poder y conflictos que se generan al interior de la familia, donde cada uno de los integrantes cumplen sus roles en el hogar y participan en la toma de decisiones y responsabilidades; así mismo, existen una serie de responsabilidades básicas que la familia debe priorizar.

Acercas del cumplimiento a esta serie de deberes dentro del seno familiar, se considera como primordial el ámbito económico. Según Anton (1999), existen distintos fines económicos en la familia, orientados a brindar a todos y a cada uno de sus miembros seguridad material, en tanto elementos mínimos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas. El entorno familiar también es un factor para crear una cultura de ahorro, que permita subsistir y tener un desarrollo económico, ayudar a cada individuo a prepararse para su in-

dependencia, lo que implica enseñar el uso y manejo de la moneda y el diseño de estrategias económicas.

El segundo ámbito es el afectivo, el punto central del hogar, donde el niño o joven recibe las primeras muestra de cariño y amor, lo que le ayudará a enriquecer su personalidad. De acuerdo con Bowlby (1990), el intercambio afectivo es importante en la vida del , ya que el sentirse amado, respetado y en confianza hace que tenga un logro personal, lo que favorece su desarrollo dentro de la familia, siendo la afectividad la clave para comprender la dinámica familiar. En este sentido, Gimeno (1999) recomienda “favorecer en el niño un apego seguro que proporcione estabilidad, cuidados básicos y afecto, pero que cultive al tiempo vinculaciones plurales que impliquen a otros miembros de la familia” (. 69).

El tercer ámbito a considerar es la autoridad, el cual hace referencia a las relaciones humanas guiadas por un intercambio de poder en relación con la obediencia. La autoridad familiar, entonces, tiene relación con el poder del jefe de familia para orientar o determinar conductas de sus hijos. Según Ariza y De Oliveira, “La autoridad familiar se fundamenta en dos ejes básicos de organización: el género y las generaciones; desde estos se estipula la subordinación de la mujer al varón y de los hijos a los padres” (1999, p. 166).

El cuarto ámbito son los roles de familia, donde cada uno de los integrantes cumple diferentes papeles que ayudan a que exista una buena comunicación y una dinámica familiar funcional. Se sabe desde hace años atrás que estos roles se han asignado por género, por ejemplo: la mujer debe limpiar la casa y el hombre tiene que salir a trabajar. López (1984)



menciona que la división de roles se asigna a partir del género, señalando que el rol sexual hace alusión a “los comportamientos, sentimientos y actitudes que se consideran propios del hombre o de la mujer tienen en este sentido una base más cultural.” (1984, p. 68).

Y, por último, el ámbito de función social; al nacer el niño en el seno de un hogar de cualquier tipo, las primeras personas con quienes el niño convive y se desarrolla personal y socialmente son precisamente su familia, fomentando sus habilidades sociales para la vida, las cuales le ayudarán a sobrevivir en sociedad. Esta función contribuye a que el integrante también pueda prepararse para la subsistencia fuera de casa y formar ciudadanos que contribuyan a la humanidad. Parsons (1955) señala que la familia tiene dos funciones primordiales: la socialización de los niños, para que con ella se pueda formar parte de una sociedad, y la estabilización de las personas adultas. En referencia a las familias de la investigación y, de acuerdo a lo observado, han cumplido con las obligaciones mencionadas: dan el sustento económico a sus hijos, existe un lazo afectivo, se ejerce la autoridad por parte de los padres o mayores de la casa, cada uno de los integrantes cumple con sus roles y, durante la pandemia, se lleva a cabo con más importancia dicha función social.

## **Ruta metodológica**

Como objetivo general se planteó: conocer y analizar la concepción de las funciones de la escuela y el trabajo a distancia,

así como las dinámicas de los padres de familia y alumnos que eran atendidos por la USAER, a través de la creación de un aula virtual.

Para efectos de este capítulo, se analiza el alcance sobre dos objetivos específicos:

- Conocer las dinámicas familiares llevadas a cabo en época de confinamiento a través de la aplicación de una entrevista.
- Conocer las percepciones que los padres de familia tienen de la educación a distancia a través de la aplicación de una encuesta.

### *Los participantes*

Las actividades fueron dirigidas a tres familias de alumnos que son atendidos por la USAER, los criterios para seleccionarlos fueron: 1. constante asistencia del alumno(a) a clases en línea con los maestros de aula regular; 2. participación de los padres de familia en la toma de decisiones, tanto en grupo regular como en el grupo de USAER; 3. comunicación entre el padre de familia y maestra de apoyo, y 4. disponibilidad y flexibilidad de horario por parte del padre de familia para la aplicación de instrumentos y clases.

Dos de los niños con cuyas familias se trabajó presentan Dificultades Severas de Comunicación. Para la *American Speech-Language-Hearing Association* (1993), estas se conceptualizan como la dificultad para recibir, enviar, procesar y comprender los conceptos o los sistemas simbólicos verbal,

no verbal y gráfico. A continuación, se describe a cada uno de los niños, para situar posteriormente las respuestas obtenidas por los padres de familia:

RM tiene 5 años, cursa el primer año, es un niño de estatura pequeña, de tez clara, con cabello castaño, ojos grandes y muy risueño. Es un niño muy activo, centra su atención por momentos, cuando la actividad es muy llamativa, siempre busca la aprobación de la madre. Está en el proceso de aprender a leer, reconoce letras y sabe escribir correctamente, no sabe restar, sumar; sin embargo, tiene la noción del número; reconoce figuras y colores. La dificultad de comunicación del alumno es por problemas de articulación y omisión del fonema /r/. Se conecta a través de un celular inteligente, cuenta con *Wifi* en casa, asiste puntualmente a las sesiones con la maestra de grupo y a las de la USAER.

KM tiene 8 años, cursa el 2º año, es de estatura pequeña, con ojos grandes, cabello lacio y negro, de complejión delgada, tez apiñonada. Es una niña tímida, debido a su problema de lenguaje busca la aprobación de su mamá para responder preguntas o incluso para hablar. El problema de comunicación de la alumna se deriva de dificultades en la articulación de los fonemas /r/, /t/ y /s/. Tiene un nivel de conceptualización de la lectoescritura presilábico, conoce hasta el número 10. Se conecta a través de un celular inteligente, cuenta con *Wifi* en casa; en cuanto a la interacción con USAER, fue escasa debido al trabajo de la madre.

RH tiene 8 años, cursa el 2º año de primaria, es un niño de estatura pequeña, de tez apiñonada, con ojos grandes, cabello negro y con chinos, es muy carismático y activo.

Por la situación de la COVID-19 se ha puesto muy nervioso y se altera con facilidad. Sabe leer, escribir, sumar, restar, reconoce figuras y colores. Se conecta por medio de un celular inteligente, cuenta con internet en casa. El alumno presenta Trastorno del Espectro Autista (TEA), el cual incluye déficits en la comunicación e interacción social. Hervás, Balmaña y Salgado (2012) definen el TEA como:

Un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico e inicio en la infancia, que afecta el desarrollo de la comunicación social, como de la conducta, con la presencia de comportamientos e intereses repetitivos y restringidos. Presenta una evolución crónica, con diferentes grados de afectación, adaptación funcional y funcionamiento en el área del lenguaje y desarrollo intelectual, según el caso y momento evolutivo (p. 92).

## **Estrategia de recopilación de información**

Por ser un estudio de tipo empírico, la estrategia de acercamiento a las familias se llevó a cabo en dos momentos en los que se aplicaron cuatro instrumentos. Para efectos de este capítulo, se analiza la información únicamente del primer momento, donde se trabajó con los dos instrumentos mencionados con anterioridad.

En primera instancia, se realizaron todas las gestiones necesarias para desarrollar la propuesta, se entregaron oficios de permisos para la aplicación de instrumentos; estos

documentos fueron entregados a la maestra tutora, a la directora de la escuela y de USAER. Como segunda acción, se aplicó una entrevista, la cual tuvo por objetivo conocer las dinámicas familiares en tiempos de confinamiento, material conformado por siete secciones: datos generales, estructura familiar, cambios económicos, roles familiares, sentimientos y emociones, participación en casa y escuela, y retos enfrentados; se efectuó a través de llamadas telefónicas. Como tercera acción, se realizó una encuesta denominada *Percepción de la educación a distancia*, la cual tuvo como objetivo conocer las percepciones que tienen los padres de familia sobre la educación a distancia; fue realizada a través de Google Forms.

### *Hallazgos y discusión*

Con al primer objetivo que fue conocer la dinámica familiar antes y durante la pandemia, se obtuvieron los siguientes resultados de la aplicación de la entrevista Dinámicas familiares.

Las tres familias han expresado un mayor número de situaciones significativas desde el inicio de la pandemia; en solo en una de las familias, la dinámica no ha cambiado del todo, y, a pesar de poder contar con trabajo, los ingresos económicos no han sido suficientes, ya que se advierte que el importe de las cosas ha subido de precio. Se encontró que entre los sentimientos más frecuentes ante esta situación han sido enojo, tristeza y algo muy interesante “alegría”, que este sentimiento se generó por el poder estar más tiempo con la familia y compartir más momentos juntos (ver Tabla 1 y 2).

Tabla 1. Tipos de familia

Alumnos	Tipos de Familia
RM	Nuclear (mamá, pareja hija e hijo). Padres separados.
KM	Consanguínea (mamá, hija y abuela).
RH	Nuclear (papá, mamá, hijo mayor, hijo de en medio e hija menor).

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior se muestra la estructura familiar de cada uno de los alumnos caso. Al respecto, no hubo ningún cambio a causa de la pandemia.

Tabla 2. Dinámica familiar antes y durante la pandemia

Alumnos	Dinámica familiar	
	Antes de la pandemia	Durante la pandemia
RM	<p>La relación de la familia se describe como “buena”, existía comunicación entre todos, solían salir a pasear o a comer a diferentes lugares. La mamá y su pareja eran los encargados de los gastos económicos, ellos tenían que salir de casa al trabajo. La pareja es quien tiene la autoridad en casa. Los hijos asistían a la escuela y luego estaban en casa, donde se quedaba encargada la hermana mayor. No existían reglas en casa.</p>	<p>La dinámica familiar en pandemia sigue siendo buena e incluso mejor que antes. La dinámica ha cambiado un poco: mamá y su pareja siguen saliendo a trabajar; sin embargo, ahora la madre se lleva al pequeño al trabajo para cuidarlo y no dejarlo solo. El trabajo ha disminuido, pero los ingresos solventan las necesidades. La actitud de la familia ante la pandemia fue de tristeza, enojo y alegría. En cuanto a los retos, mencionan que no han presentado ninguno hasta el momento.</p>
KM	<p>La familia recurrentemente salía a lugares a pasear, a comer y a visitar familiares.</p> <p>La madre era quien aportaba ingresos a casa y la abuela es la que apoyaba a la alumna en las clases, siendo ella misma la autoridad en casa. La abuela es ama de casa y contribuye en la enseñanza de los valores y buen comportamiento. No existían reglas en casa.</p>	<p>En esta pandemia, la relación familiar ha mejorado, se han vuelto más unidas; la dinámica es la misma, la mamá trabaja fuera de casa, la abuela y la niña permanecen en casa para salvaguardar su salud. En cuanto a los cambios económicos, no ha habido demasiados, se cuenta con el mismo sueldo; sin embargo, los precios de las cosas han subido. La relación afectiva ha sido demostrada a través de palabras; entre los sentimientos/emociones que esta pandemia generó han sido tristeza, estrés, temor y, en ocasiones, alegría. Para afrontar este momento, se crearon reglas y acuerdos, los cuales son no salir de casa a menos que sea necesario, lavarse las manos y tener siempre limpia la casa.</p> <p>Entre los retos más difíciles a los que se enfrentaron fueron poder conocer el uso de las plataformas y no salir de casa.</p>

RH	<p>La relación de la familia era adecuada, el hecho de que los niños asistieran a la escuela era de mucha ayuda. La mamá se encargaba de la casa y el papá del trabajo. El ambiente familiar siempre ha sido muy amoroso, existe apoyo para todos, la comunicación era buena, pero no lo suficiente. La autoridad en casa era mamá y papá.</p> <p>Entre las reglas existentes en casa era ayudar a mamá recogiendo los zapatos y juguetes</p>	<p>La relación familiar sigue siendo buena, aunque menos tolerable por la situación de la pandemia, existe mucho estrés. La dinámica familiar no ha cambiado mucho, papá sigue saliendo a trabajar, hasta el momento los ingresos económicos han sido suficientes. En este se ha tenido oportunidad de poder apapachar más a los integrantes de la familia y darles palabras de aliento. En cuanto a los sentimientos y emociones vividos mencionan mucho miedo, enojo y, en ocasiones, alegría. A partir de la pandemia, se han más momentos de recreación en familia; las actividades han sido cocinar juntos, ver películas y jugar. Los retos más significativos “casi maestra” de sus hijos y el no salir ya que estaban acostumbrados a hacerlo.</p>
----	---	--

Fuente: Elaboración propia.

La pandemia ha generado un cambio drástico en las familias; no obstante, lo han sabido sobrellevar a través de las diversas actividades que deben realizar día a día y con la implementación de reglas en casa, considerando las medidas sanitarias recomendadas por las autoridades.

Respecto al segundo objetivo: conocer las percepciones que los padres de familia tienen de la educación a distancia a través de la aplicación de una encuesta denominada Percepción de la educación a distancia, con preguntas abiertas y cerradas. Ellos expresaron su parecer sobre la escuela en estos tiempos y, a su vez, se solicitó realizar una evaluación de los docentes de sus hijos. También se incluyeron preguntas sobre el involucramiento de los padres y madres en esta modalidad de educación.

La primera pregunta abierta fue ¿cuál es su opinión sobre la educación distancia? Las tres familias entrevistadas coincidieron en que la educación se ha sobrellevado, pero no con la misma eficiencia que en clases presenciales; entre los comentarios encontrados están: “no ha sido fácil”, “es estre-

sante para los niños”, “no todos contamos con los medios electrónicos y eso afecta el aprendizaje”, “no me gusta”. Es evidente que a los alumnos y a los padres de familia les ha adaptarse a esta nueva modalidad y que ha tenido un impacto poco favorable para cada uno de ellos.

Mediante pláticas informales con los padres de familias a través de las clases en línea, también se mencionó que no les convenía tener las clases en esta modalidad, ya que por las condiciones que cada niño tiene, los padres de familia no se sienten preparados para poder brindarles la misma atención de un maestro especialista.

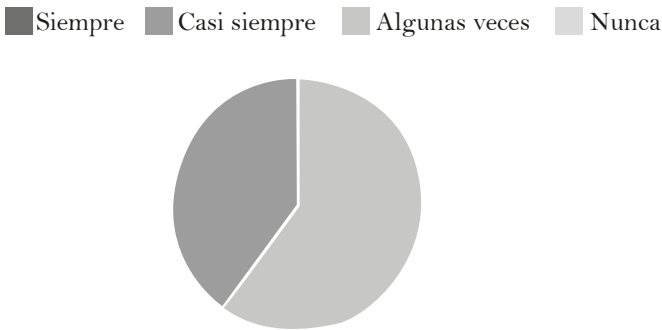
Respecto a la perspectiva de los padres y madres sobre la función del maestro de grupo regular y la maestra de USAER, en dos de los casos se tuvo la percepción de que casi siempre se empleaban materiales y estrategias diversificadas, en tanto que, en el otro caso, se apreció que ello ocurría siempre. En lo tocante a la evaluación como una herramienta adecuada, dos familias opinaron que sí lo era, mientras otra más consideró lo contrario. Esto es, la mayoría de los padres de familia valoró que los maestros de grupo están empleando diferentes materiales y estrategias de trabajo con sus hijos(as), a diferencia de su percepción respecto a la evaluación de los aprendizajes de sus menores.

En el caso de las funciones de la maestra de USAER, también se plantearon preguntas abiertas y cerradas. Dentro del primer tipo de cuestionamientos, se cuestionó: ¿considera que el trabajo de la maestra de apoyo ha impulsado la enseñanza de su hijo(a)?, ¿por qué? En este caso, todos los padres de familia mencionaron respuestas satisfactorias.



Dentro de los argumentos se identificaron: gracias a las clases individualizadas, los alumnos reforzaron los aprendizajes y les ayudó mucho el poder tener contacto con la Unidad y no solo con el maestro de grupo. A pesar de ello, a veces sus compromisos y la falta de tiempo no favorecieron que el trabajo fluyera como debería ser. También se les preguntó sobre la frecuencia con la que la maestra de USAER empleaba estrategias de enseñanza diversas o diferentes. Estas respuestas se presentan en la Figura 1.

Figura 1. Percepción de las madres y padres de familia respecto a la frecuencia en el empleo de estrategias diversas de enseñanza, por parte de la maestra de USAER



Fuente: Elaboración propia.

A través de la encuesta también hubo diferentes preguntas a los padres de familia para saber qué tan involucrados estaban en la educación de sus hijos. Estas respuestas se han organizado en la Tabla 3.

Tabla 3. Involucramiento de padres de familia en la educación de sus hijos(as)

Alumnos	¿Cómo me involucro en la educación de mi hijo?	¿Cuál es mi función en esta educación a distancia?	¿Mi desempeño en el acompañamiento de la enseñanza de mi hijo ha sido adecuado? ¿Por qué?
RM	Apoyando a hacer tarea y asistiendo a las clases en línea y a puedo, ya que la obligación de apoyar a los alumnos es de los maestros, para eso reciben un salario; no que solo se dedican a enviar tareas y los que están preparados para enseñar son ellos.	Apoyar a mi hijo.	No lo considero adecuado, necesita más apoyo de los maestros.
KM	En todo.	Ayudar y apoyar a mi pequeña en todas sus actividades y tareas.	No, casi no estoy en casa y por la pandemia no me puede apoyar la persona que antes le apoyaba.
RH	Apoyándolo en lo que más puedo y explicándolo en lo que necesite.	Ser el apoyo principal para su aprendizaje.	No tan buena, ya que hay muchas cosas que no logro explicarle él necesita.
VM	Participando en las actividades a realizar y proporcionando el material que necesite.	Estar pendiente de las indicaciones de los maestros.	No, porque no he podido dedicar más tiempo para entregar en tiempo y forma las actividades a realizar.
DQ	Apoyo en las tareas y actividades que envían por los medios electrónicos.	No lo sé.	No lo considero así.

Fuente: Elaboración propia.

Se tiende a generalizar la percepción de que los padres de familia no apoyaron a sus hijos o que les costó tener este involucramiento a causa de las diferentes actividades de casa y del trabajo, pero a lo largo de las clases llevadas a cabo, se pudo observar que las tres familias hicieron el esfuerzo por apoyar

a sus hijos en lo que ellos pudieron y conforme a lo que los niños necesitaron, lo cual se constató con los comentarios que los padres realizaron en las entrevistas y encuestas.

Entre las ventajas más mencionadas que la pandemia les trajo, se pueden enunciar las siguientes:

- Los niños están en casa sanos y salvos y tomando clases.
- Tienen menos posibilidades de enfermarse.
- Pueden realizar las actividades en los horarios que los padres tienen disponibles.

Entre las desventajas más referidas por la pandemia, se encontraron las siguientes:

- A veces por apatía no se cumplieron con las actividades en tiempo y forma.
- La falta de contacto físico con maestros y alumnos.
- No se obtuvo el mismo aprendizaje.
- El alumno no pone la misma atención que en clases presenciales.

A partir de las dimensiones propuestas por Palacios y Sánchez (1996), se considera que en cuanto a la primera responsabilidad de la familia relacionada con el ámbito económico, se sabe que el hecho de tener sustento para alimentarse, vestirse y sobrevivir es indispensable en todas ellas. En cuanto a las familias participantes, la manera como se vieron afectadas fue en la disminución de los salarios de los padres de familia, la mayoría no obtuvo los ingresos suficientes para a su alcance el internet o algún aparato

electrónico que les ayudase a conectarse a sus clases. Sobre la tercera regla vinculada a la autoridad, se notó que los padres de familia generaron nuevos acuerdos o reglas en casa a seguir en pandemia, la mayoría de ellas apegadas a las brindadas las autoridades sobre la salud. En cuanto a la cuarta responsabilidad, se identifica que en las familias los roles cambiaron, algunos padres dejaron de trabajar por recorte de personal, también expresaron no ser solo papás sino “casi maestros” de sus hijos. La socialización del alumno también varió, antes era con sus compañeros y maestros, pero en estos tiempos es la familia la encargada de seguir desarrollando esta función social.

## **CONCLUSIONES**

A lo largo de la propuesta de investigación se evidencia la importancia que tiene el docente en conjunto con la familia para poder llevar a cabo nueva dinámica, el trabajo en equipo es clave para la mejora del proceso educativo. Además, el trabajo colaborativo entre educación especial y educación regular es esencial para rescatar información de las familias y con ello atender de forma satisfactoria las necesidades de cada uno de los niños.

Es fundamental conocer sobre la situación familiar de cada uno de los alumnos y alumnas para así poder dar respuesta a las necesidades específicas de aprendizaje y tenerlas en cuenta para planear las sesiones que se van a llevar a cabo.

Este proyecto pone en evidencia la necesidad de la creación de vínculos con los padres y la importancia de la co-

municación con ellos, el diseño de entrevistas específicas para padres de familia y, con ello, la detección de sus necesidades, así como contar con elementos teóricos que guíen los saberes y la importancia de investigar cada una de las situaciones.

## REFERENCIAS

- American Speech-Language-Hearing Association. (1993). Definitions of communication Disorders and Variations. ASHA. 40-41. doi: 10.1044/policy.PP2004-0019
- Antón, A. (1999). Mujeres y Familia en Marx [Mensaje en un blog]. Recuperado de [http://www.uam.es/personal\\_pdi/economicas/aanton/publicacion/otrasinvestigaciones/mujerenmarx.htm](http://www.uam.es/personal_pdi/economicas/aanton/publicacion/otrasinvestigaciones/mujerenmarx.htm)
- Ariza, M. y Oliveira, O. (1999). Formación y dinámica familiar en México, Centroamérica y el Caribe. En B. Figueroa (coord.). *México diverso y desigual: enfoques sociodemográficos*. V Reunión de investigación sociodemográfica en México, Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano del Colegio de México/Sociedad Mexicana de Demografía.
- Benítez, M. E. (2008). *La estructura familiar en La familia cubana en la segunda mitad del siglo XX*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Bowlby, J. (1990). *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós.
- Gimeno, A. (1999). *La familia: el desafío de la diversidad*. Barcelona: Ariel.
- Hervás, A., Maristany, M., Salgado, M., y Sánchez, Santos L. (2012). Los trastornos del espectro autista. *Pediatría Integral*. 16 (10), 780-794.
- López, F. (1984). La adquisición del rol y la identidad sexual: función de la familia. *Revista Infancia y Aprendizaje*, (26), 65-75.
- Palacios, J. y Sánchez, Y. (1996). Relaciones padres-hijos en familias adoptivas. *Anuario de psicología*, (71), 87-105.

Parsons, T. (1955). The American Family: Its Relations to Personality and to the Social Structure. En T. Parsons y R. Bales (Eds.), *Family. Socialization and Interaction Process* (pp. 3-33). Glencoe, Ill: The Free Press.

Secretaría de Educación Pública. SEP (2020). Boletín No. 80 Fortalece SEP programa Aprende en Cas. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-no-80-fortalece-sep-programa-aprende-en-casa-mediante-sitio-web-especializado-en-educacion-basica?idiom=es>



## Capítulo V

# ALCANCE DE LAS COMPETENCIAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DOCENTE ANTE LA PANDEMIA POR LA COVID-19: CASO LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

*Frida Paola García Movis, Itzia Camila Hernández Altamirano, Isaura Sofía Marín Montano, Carmina Tapia Pérez  
Estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar*

*Brenda Luz Colorado Aguilar  
Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar*

## RESUMEN

El tema de la presente investigación se enmarcó en un fenómeno que permea a nivel mundial y ha tenido efectos en nuestro país en diferentes aspectos; entre estos, de manera considerable, en el entorno educativo. De esta forma, el objetivo general de este estudio se centró en describir el impacto de la pandemia de la COVID-19 en el alcance de las competencias profesionales de la formación docente en la Licenciatura de Educación Preescolar, Plan 2018, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana durante el periodo 2020-2021. A partir de un enfoque mixto, con alcance exploratorio descriptivo y diseño fenomenológico, se utilizaron como instrumentos de recolección de



datos, la entrevista aplicada a tres docentes formadores y una encuesta dirigida a una muestra no probabilística de 51 docentes en formación. Como resultados del estudio, se obtuvieron las percepciones de las docentes en formación acerca del alcance de las competencias profesionales logradas, las cuales denotaron un nivel positivo a pesar de las limitantes por la contingencia provocada por la pandemia ante el confinamiento y el cambio en la práctica educativa de manera emergente.

## **INTRODUCCIÓN**

Esta investigación se llevó a cabo como parte de las actividades de acreditación de la asignatura de Herramientas básicas para la investigación educativa, la cual forma parte del mapa curricular de la Licenciatura en Educación Preescolar. En dicho curso se desarrolla a lo largo del semestre un proyecto de investigación que aborde una problemática educativa en el nivel de preescolar para cumplir con la finalidad que, de acuerdo a la SEP (2017), consiste en propiciar que:

el estudiante se apropie y realice un uso adecuado de las herramientas teóricas, metodológicas y técnicas de la investigación educativa para incrementar su capacidad de indagación, razonamiento reflexivo, analítico y sistemático que lo conduzca a tratar diferentes temas y problemas educativos con rigor científico (p. 5).

La investigación se realizó en equipos de trabajo colaborativo con la asesoría y acompañamiento de la docente formadora, utilizando las plataformas de Google Classroom para la gestión del curso, Zoom para las sesiones de clase y el grupo de WhatsApp para mantener comunicación más directa. El de las sesiones sincrónicas se realizaba en bloques con duración de 3 horas 15 minutos por semana para el curso.

De esta forma, se desarrolló la dinámica del curso en la modalidad en línea, en la cual la tecnología fue de gran apoyo. Al finalizar el semestre, los proyectos de investigación se presentaron en un foro de investigación efectuado en Zoom como espacio de difusión y exposición entre pares y docente formador.

El presente estudio se desarrolló con los tres grupos del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2018, con una muestra no probabilística de 51 docentes en formación. También participaron tres docentes formadores que imparten clases en la misma licenciatura, con la intención de conocer sus percepciones en torno al tema.

## **Problemática educativa a atender**

Hoy en día, la contingencia sanitaria por la COVID-19 es, sin duda, un momento histórico que se vive en diferentes ámbitos: político, económico, social, de salud y educativo; sectores en los cuales ha impactado de manera significativa para el país. En este caso, una de las consecuencias de dicha pandemia ha sido el confinamiento, el cual ha llevado a experimen-

tar una nueva forma de adaptación para realizar las actividades diarias.

Dichas medidas de confinamiento buscan proteger la salud pública y evitar el colapso de los servicios de salud; es por lo que “los hogares se han convertido en el espacio donde todo ocurre: el cuidado, la educación de los niños, niñas y adolescentes, la socialización, y el trabajo productivo; lo que ha exacerbado la crisis de los cuidados” (CIM, 2020, p.4).

En el ámbito educativo, se han sufrido estragos ante la pandemia, afectando a todos los niveles, desde el básico hasta el superior, dado que se llevaron a cabo modificaciones en las prácticas pedagógicas. Con relación a esto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), con base en la información obtenida por la Unesco (2020), realizó un estudio donde se analizaron los desafíos en el ámbito educativo que ha traído la pandemia:

La actual pandemia de la COVID-19 plantea retos importantes para los sistemas educativos y sociales de los países de la región, que deberán abordarse de manera articulada. También deja lecciones valiosas acerca de lo que es realmente prioritario para la vida en comunidad. Estos retos y estas lecciones nos brindan hoy la posibilidad de replantearnos el propósito de la educación y su papel en el sostenimiento de la vida y la dignidad humanas, para que nadie se quede atrás. (p. 18).

En este sentido, se toman en cuenta las competencias profesionales como parte del perfil de egreso de los docentes normalistas, las cuales pueden definirse de la siguiente manera:

Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados en el sentido que el individuo ha de «saber hacer» y «saber estar» para el ejercicio profesional. El dominio de estos saberes le hacen «capaz de» actuar con eficacia en situaciones profesionales. (Gómez, 2015, p. 50).

Es así que las competencias profesionales toman gran relevancia al formar parte de acuerdos y documentos legales para la formación de docentes de educación básica. En el caso de la Licenciatura en Educación Preescolar, se fundamenta en el Acuerdo número 14/07/18 (SEP, 2018), el cual refiere que:

Las competencias profesionales sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente en los diferentes niveles educativos. Están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa y profesional. Permitirán al egresado atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación básica, de los aprendizajes de los alumnos, de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde se inscribe su práctica profesional (p. 72).

Además, en el campo de investigación se abre un panorama de posibilidades para conocer el tipo de educación que brindarán los docentes bajo el marco de la pandemia de la COVID-19. Por tanto, se plantea como problemática del estudio: ¿cuál

es el impacto de la pandemia por la COVID-19 en el alcance de las competencias profesionales de la formación docente en la Licenciatura de Educación Preescolar, Plan 2018 de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, durante el periodo 2020-2021?

Esto es, sin duda, un aspecto importante de valorar, ya que se aperturan reflexiones sobre la enseñanza de las nuevas generaciones ante el cambio que se realizó de manera emergente, resultando modos inéditos de enseñar y aprender. En esta tesitura, resulta relevante el brindar mayor atención a la formación docente bajo las características de una pandemia mundial y un cambio radical en las formas de vida, para brindar propuestas de mejora continua en la práctica educativa.

## **Marco referencial**

Se presenta un marco teórico referencial, analizando las categorías del planteamiento de la problemática.

### *Pandemia por la COVID-19*

La enfermedad COVID-19 es un brote de coronavirus que surgió el pasado 31 de diciembre del 2019 en la ciudad de Wuhan, China y se ha propagado rápidamente alrededor del mundo. Esta rápida expansión de la enfermedad hizo que la Organización Mundial de la Salud (por sus siglas OMS) decla-

rara el 30 de enero del año en curso una emergencia sanitaria de preocupación internacional (OPS, 2020).

Así, el coronavirus SARS-COV-2 fue declarado una pandemia en marzo de 2020, donde “las tasas de letalidad se estiman entre 1% y 3%, afectando principalmente a los adultos mayores y a aquellos con comorbilidades, como hipertensión, diabetes, enfermedad cardiovascular y cáncer” (Díaz y Toro, 2020, p.183).

En el ámbito educativo, la Unesco (2020) destacó en un informe sobre la COVID-19, que en la pandemia ha tenido muchas implicaciones ya que las medidas del confinamiento adoptadas de manera emergente cambiaron las condiciones convencionales de enseñanza-aprendizaje. Se tomaron medidas de seguridad, cerrando las instituciones educativas, de tal forma que se diversificaron los modos de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, Rogers y Sabarwal (2020) puntualizan que dentro de las implicaciones encontramos grandes aspectos como la clausura temporal de las escuelas para atenuar la propagación del virus y salvaguardar la seguridad de la comunidad educativa, generando reducción en el gasto público que se destina para este ámbito; disminución en la calidad de la educación y propensión a la bancarrota de algunas escuelas privadas ante el cierre de sus instalaciones. De manera que “reconvertir la educación, representa una complejidad y más cuando resulta ser una tarea de un día para otro ya que no existen las condiciones para transitar a la modalidad a distancia en la mayoría de las instituciones” (p. 5).

En cuanto a los cambios en las prácticas educativas, la Unesco (2020) enfatiza en lo siguiente:

En el nuevo escenario, la actividad del docente se vincula con el uso pedagógico de tecnologías digitales, la creatividad para resolver distintos retos que la situación excepcional plantea, el despliegue de estrategias de comunicación sincrónicas (inmediata) y asincrónicas (no inmediata) y el diseño de planes o guías de trabajo para desarrollar el aprendizaje autónomo, por nombrar algunos ejemplos. (p. 4).

En definitiva, los docentes tienen el difícil reto de desarrollar competencias y habilidades que no necesariamente han sido parte de su formación y reconvertir la práctica, sin contar con marcos de referencia teórico-prácticos específicos que atiendan las nuevas necesidades.

### *Formación docente*

Para dar sustento a esta investigación, es necesario referir a la formación docente como un proceso que se desarrolla de manera conjunta teórico-práctica. Prieto, Oquendo y Chirinos (2020) mencionan que es un seguimiento formal e informal, que permite la preparación profesional para el ejercicio de la praxis educativa. En este sentido, la formación docente se encuentra presente en todo momento y abarca desde la preparación inicial para la obtención de un título universitario hasta los cursos de actualización para la mejora de la práctica educativa; por consiguiente, se puede afirmar que la formación docente es un proceso dinámico, pertinente y se entrelaza con la práctica en el aula (Prieto et al., 2020).

## *Competencias profesionales*

Como seres humanos se hace frente a un sinnúmero de situaciones de manera cotidiana y es necesario contar con una serie de herramientas que permitan solucionar los problemas. Perrenoud (2008) señala que, al desarrollar una competencia, es más factible enfrentar los sucesos de manera conveniente.

En este sentido, durante la formación como profesionistas, es necesaria la adquisición de competencias para aplicarlas en el ámbito de desempeño. Sobre las competencias profesionales, Galdeano y Valiente (2010) afirman que:

se considera que posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión y que puede además resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible, por lo que está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. (p. 28).

En el aprendizaje de dichas competencias, lo importante no es la posesión de ciertos conocimientos, sino que se haga uso de ellos (Verdejo, 2006), ya que al estar integradas posibilitan generar conocimientos tanto profesionales como globales, así como experiencias laborales para reconocer las problemáticas de la realidad y enfocar la práctica educativa del docente en generar aprendizajes significativos y situados.



## Marco metodológico

El estudio se abordó desde un enfoque mixto, ya que permite una mayor recopilación de información como un proceso en el cual se trata de recoger, analizar y establecer la vinculación entre datos cualitativos y cuantitativos (Hernández, 2012).

El enfoque cualitativo se situó en un diseño fenomenológico que tiene como “propósito principal explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández, Fernández y Baptista, 2012, p. 493). El análisis se realizó con apoyo del software de análisis cualitativos MAXQDA Analitics Pro V.2020.0.8.

Con respecto al enfoque cuantitativo, se seleccionó este método como un proceso que mide los fenómenos de manera sistemática y concreta; con alcance descriptivo porque se trata de especificar las características y propiedades importante del suceso que se estudia (Hernández, Fernández y Baptista, 2012).

Como objetivo general de la investigación, se estableció el describir el impacto de la pandemia por la COVID-19 en el alcance de las competencias profesionales de la formación docente en la Licenciatura de Educación Preescolar, Plan 2018, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana.

Además, se definieron tres objetivos específicos: el primero se enfocó en reconocer el impacto de la pandemia por la COVID-19 en el alcance de las competencias profesionales de los docentes en formación; el segundo se centró en indagar las modificaciones y adecuaciones que realizaron los docentes formadores para el alcance de las competencias profesionales

de los docentes en formación de la Licenciatura de Educación Preescolar, y el tercero apuntó a reconocer las percepciones de los docentes en formación acerca de las modificaciones y adecuaciones de los docentes formadores para el alcance de las competencias profesionales.

Para dar cumplimiento al primer objetivo específico, se aplicó una encuesta escala Likert que también incluyó preguntas abiertas para atender al tercer objetivo específico. Dicho instrumento se aplicó en línea a través de un formulario de Google y tuvo como base el 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 (SEP, 2018). También se aplicó una entrevista a tres docentes formadores para dar seguimiento al segundo objetivo específico.

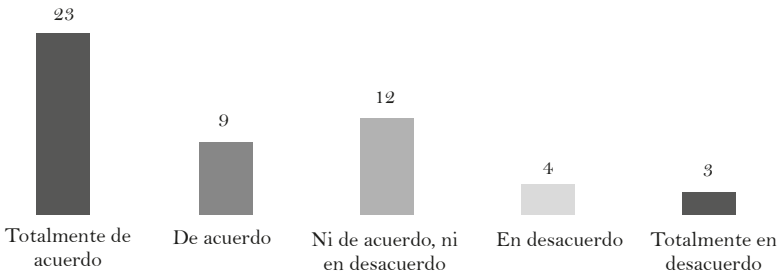
## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Con respecto al enfoque cuantitativo, se obtuvieron los siguientes resultados enfocados al primer objetivo específico. Sobre las docentes en formación encuestadas, el 100 por ciento pertenece al sexo femenino, de las cuales un 86% se ubicó en un rango de edad entre los 19 a los 21 años, el 12% de 22 a 24 años y solo el 2% se ubicó entre 25 a 27 años. Así mismo, manifestaron residir, en el momento de aplicación, en diferentes localidades del estado de Veracruz, entre las cuales destacan Xalapa, Huatusco, Coatepec y Córdoba.

En los hallazgos con relación a la afectación que ha provo-

cado la pandemia en cuanto al desempeño educativo a causa de los cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la pandemia de la COVID-19, la mayoría de las docentes en formación se posicionaron en la respuesta “de acuerdo” y 12 de ellas se mostraron neutrales (ver Figura 1).

Figura 1. Desempeño educativo



Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la percepción de las docentes en formación con respecto al alcance de las competencias profesionales sustentadas conforme al Acuerdo número 14/07/18, se cuestionó si habían podido diseñar situaciones didácticas que respondieran a las necesidades del contexto, donde la mayoría de la muestra declaró que estaba “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo”. Es decir, que, pese a la pandemia, solo nueve personas de la muestra consideraron que no habían podido diseñar situaciones pertinentes.

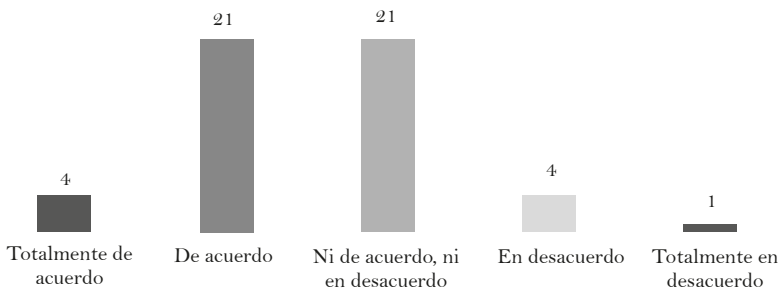
Esto es sumamente importante, ya en el programa de estudios Aprendizajes Esperados para la Educación Integral (SEP, 2017, p.119) se expresa que “la planeación de la enseñanza es sensible a las necesidades específicas de cada estu-

diante”, de modo que, aun con la situación de pandemia, las docentes en formación no reflejan que esto haya afectado la elaboración de sus planeaciones.

Asimismo, se cuestionó sobre si se había visto afectada la realización de diagnósticos para la organización y diseño de actividades de aprendizaje durante su práctica. La mayoría de las docentes, en un 86%, se concentraron en la opción “en desacuerdo”. De esta forma, se localizó que no se tuvo inconveniente para llevar a cabo esta actividad como punto inicial de reconocimiento del grupo asignado en el jardín de práctica.

También se preguntó si la pandemia de la COVID-19 les había permitido efectuar las adecuaciones curriculares pertinentes en las planeaciones durante su jornada de observación y práctica, obteniendo la misma puntuación en las respuestas, “de acuerdo” y en la posición neutral de “ni de acuerdo ni en desacuerdo” (ver Figura 2).

Figura 2. Adecuaciones curriculares

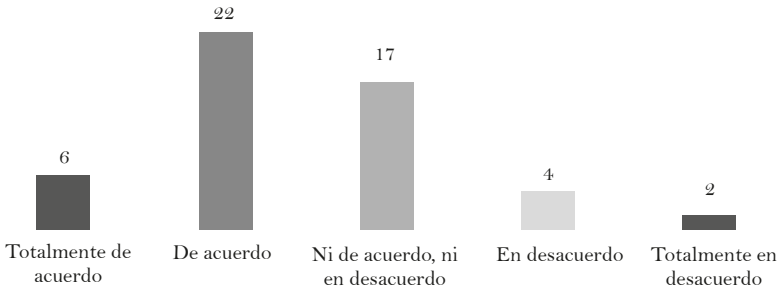


Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a una competencia profesional que es de suma importancia, se cuestionó si la pandemia de la COVID-19 había

permitido diseñar estrategias didácticas para promover el logro de aprendizajes en los preescolares durante sus jornadas de práctica y los resultados obtenidos evidenciaron que 22 de las docentes en formación se concentraron en la respuesta “de acuerdo”, en un 43% y 33% no se encontraron identificadas completamente (ver Figura 3). Conforme con el Grupo del Banco Mundial (2020), resulta complejo transitar de un momento a otro la modalidad educativa y reconvertir el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Figura 3. Estrategias didácticas



Fuente: Elaboración propia.

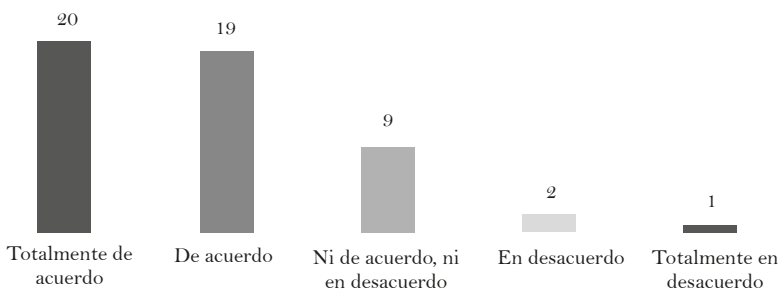
En lo que refiere a la competencia sobre aplicar el plan y programas de estudio para alcanzar los propósitos educativos y contribuir en el desarrollo de capacidades de los preescolares, las docentes en formación respondieron de manera positiva, ya que 24 de ellas expresaron estar “totalmente de acuerdo” y 19 de ellas respondieron “ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

Ante esto, es pertinente citar a la Unesco (2020) en cuanto a que “las tareas docentes habituales, como organizar

el aula, controlar tiempos de trabajo, explicar un contenido observando su recibimiento y resolver dudas de estudiantes de manera inmediata, no forman parte del repertorio cotidiano en la enseñanza a distancia” (p. 4).

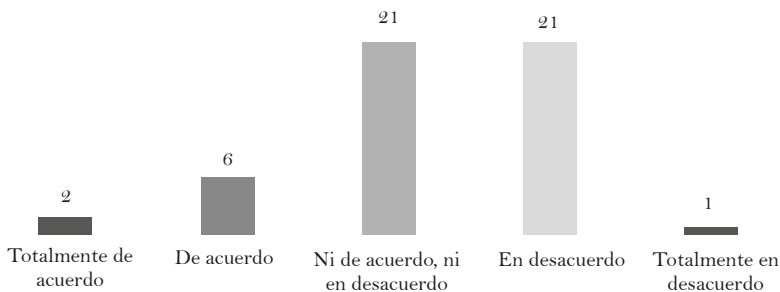
Con respecto a la competencia profesional sobre el uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje, la mayoría de las respuestas se situaron en “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” en cuanto al uso de materiales y recursos tecnológicos para generar ambientes de aprendizaje con los preescolares (ver Figura 4).

Figura 4. Uso de las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

En este tenor, se les cuestionó a las docentes en formación si a pesar de la pandemia habían logrado realizar un seguimiento del nivel de avance de los preescolares durante las jornadas de observación y práctica. Las respuestas fueron variadas como se puede apreciar en la Figura 5, donde la mayoría se encontró “en desacuerdo”, así como en un punto medio sobre esta aseveración. Figura 5. Seguimiento del nivel de avance de los preescolares



Fuente: Elaboración propia.

También se cuestionó a las docentes en formación sobre si la pandemia había sido una limitante en la atención a la diversidad cultural de los preescolares, a lo que el 36% de la muestra manifestó que no se encontraban totalmente de acuerdo ni en desacuerdo. De allí, es posible deducir una bivalencia entre las respuestas “de acuerdo” y las que están “en desacuerdo”.

Además, se les preguntó sobre la creación de escenarios y experiencias de aprendizaje para favorecer la educación inclusiva y la mayoría de la muestra, con un 56%, consideró que la pandemia sí había sido una limitante para implementar este tipo de actividades.

En cuanto a la competencia de la utilización de recursos de la investigación educativa para enriquecer la práctica profesional, se inquirió si la pandemia les había permitido usar medios tecnológicos y las fuentes de información disponibles para mantenerse actualizado respecto a las diversas áreas disciplinarias y campos formativos. Las respuestas fueron neutras, centrándose en que estaban “de acuerdo” y “ni en acuerdo ni en desacuerdo”.

Con relación a los resultados cualitativos, en la Tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías inferidas con las respuestas principales de los docentes formadores.

Tabla 1. Categorías y Subcategorías de Análisis

Impacto de la pandemia COVID-19	Competencias profesionales	Formación docente	
Percepciones sobre la contingencia	Alcance de Competencias profesionales	Percepciones sobre docentes en formación	Modificaciones y adecuaciones
<p>“Yo creo que indudablemente la pandemia pues sí nos ha cambiado a todos, ¿no? Nosotros veníamos todos con una dinámica en el que indudablemente el contacto piel con piel, cara a cara es muy importante, sobre todo permite esa interacción directa” (DF1).</p>	<p>“Les decía pues bueno <i>estos son los contenidos del curso y esta es la forma en la que la vamos a llevar</i> y entonces nos dieron un curso ahí en la escuela que a mí me pareció muy bueno y, a partir de ello, pues puedes priorizar los contenidos porque indudablemente no íbamos a poder abordar todo lo que se pretendía; sin embargo, sí podríamos abordar lo principal y lo esencial del curso para lograr las competencias del perfil de egreso” (DF1).</p>	<p>“Esa interacción directa permite darnos cuenta realmente si se está comprendiendo el tema, si hay algunas dudas y yo he notado, por ejemplo, que en línea que cuando dices <i>dudas o preguntas</i>, pues no... aunque las tengan a lo mejor no las dicen ¿no? Entonces es más complicado” (DF1).</p>	<p>“Yo creo que en esta modalidad como que he planeado mejor, porque me ha permitido centrarme más en las necesidades prioritarias de ustedes, considerando los contenidos que debemos revisar del curso, es decir, me centraré más... obviamente sabemos que cuando nos veíamos” (DF1).</p>
<p>“Un poco un malestar, ¿no? Porque las condiciones no son las mejores en nuestro país en cuanto a conexiones de internet, por ejemplo, en nuestra ciudad. La respuesta de los padres también ante las demandas de las escuelas, ¿no? Para los propios padres ha sido muy complicado porque consideran que están haciendo el trabajo del docente” (DF2).</p>	<p>“Al ser este un plan de estudios nuevo el 2018 como que todo está en construcción, entonces la institución no es autónoma depende de Normales, cuando Normales convoca esta revisión es cuando se hace o cuando de más arriba convocan, es una cascada” (DF2).</p>	<p>“No podemos tener el alcance como docentes de qué tanto han aprendido o de qué tanto ha sido significativo lo que van aprendiendo porque se ha vuelto un poco más una cuestión autodidacta” (DF2).</p>	<p>“Hicimos modificaciones incluso a las competencias, a los contenidos por abordar, a las lecturas hicimos una depuración de las lecturas que bueno, al ser un curso nuevo porque es del plan 2018, no podemos recurrir a la bibliografía del año pasado porque es otro plan de estudio” (DF2).</p>



<p>“¡Hijole! ¡Qué impacto! Pues muy fuerte, ¿no? Este, se ha tratado de trasladar un ejercicio que históricamente ha sido presencial, o sea, ha sido de maestro alumno en una cercanía de espacio” (DF3).</p>	<p>“Yo creo que puede ser que tenga que ver con la urgencia de resolver y, a lo mejor, falta todavía de conocer y de desarrollar habilidades docentes, pero en este caso sí creo que un curso presencial hubiera sido mucho más rico para ustedes” (DF3).</p>	<p>“¿Qué es lo que ustedes tienen que desarrollar? ¿Qué es lo que tienen? Y yo creo que definitivamente les quedamos debiendo. O sea, eh. Podemos abordar muchas cosas, tener algunas experiencias que pudieran ser un poquito más dinámicas y demás pero el espacio, la falta de deseo, de compartir un tiempo preciso. ¿Por qué? Porque los tiempos del Internet son distintos y lo que yo digo le llega en diferentes momentos a los que están” (DF3).</p>	<p>“Los contenidos que hay que abordar en cada uno de los cursos, pues también son diferentes a partir de otro. Propiamente el curso se da y, bueno, en mi caso es la expresión corporal y danza. Yo cuando vi el curso y que seguíamos en esta modalidad, lo primero que pensé: sí, cómo expresión corporal y danza a través de esta pantalla con las limitaciones que implica” (DF3).</p>
---	---	---	---

Elaboración propia. Nomenclaturas Docente formador 1 (DF1), Docente formador 2 (DF. 2), Docente formador (DF3).

Dentro de la tabla de categorías y subcategorías, perteneciente al análisis cualitativo, resulta interesante encontrar información acerca de las percepciones que mostraron los docentes formadores ante los cambios de hábitos, rutinas y modificaciones que se han generado en la formación de las estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar en tiempo y forma, debido a la pandemia por la COVID-19. Con respecto a la subcategoría “Percepciones sobre la contingencia”, les ha resultado una situación difícil por no contar con las condiciones suficientes en infraestructura para el cambio de modalidad a distancia, así como la presencialidad de la práctica educativa, en la cual enfatizan su importancia al

expresar: “¡Híjole! ¡Qué impacto! Pues muy fuerte, ¿no? Este se ha tratado de trasladar un ejercicio que históricamente ha sido presencial, o sea, ha sido de maestro alumno en una cercanía de espacio” (DF3).

Con respecto a la subcategoría “Alcance de competencia profesionales”, las maestras formadoras opinaron que recibieron el apoyo de la institución para hacer adecuaciones en los cursos y reconocen sí hubo diferencia al impartir el curso en otra modalidad: “sí creo que un curso presencial hubiera sido mucho más rico para ustedes” (DF3).

En lo concerniente a la subcategoría “Percepciones sobre docentes en formación”, los docentes formadores reconocieron la dificultad de la interacción cuando no se tiene una convivencia de manera presencial y expresan lo siguiente: “yo creo que definitivamente les quedamos debiendo” (DF3). Así también, en la subcategoría “Modificaciones y adecuaciones”, los docentes formadores comentan que hicieron ajustes a los contenidos del curso y una de ellas afirma, como ventaja de la virtualidad, que: “Yo creo, que en esta modalidad como que he planeado mejor porque me ha permitido centrarme más en las necesidades prioritarias de ustedes” (DF1).

Como resultado del análisis cualitativo, en la matriz de códigos de la Figura 6, se muestra mayor discusión en la subcategoría de “Modificaciones y adecuaciones” con un recuadro de mayor grosor; además, las subcategorías de “Alcance de las competencias profesionales” y “Percepción sobre la contingencia” también tuvieron presencia.

Figura 6. Matriz de categorías y subcategorías

Sistema de códigos	Docentes en formación
Impacto de la pandemia COVID-19	
Percepciones sobre la contingencia	■
Competencias Profesionales	
Alcance de las competencias profesionales	■
Formación docente	
Percepciones sobre los docentes en formación	●
Modificaciones y adecuaciones	■

Fuente: Elaboración propia a partir del programa MAXQDA.

Es importante subrayar los resultados obtenidos de las codificaciones, atendiendo a la nomenclatura donde Docente en formación 1.....22, se abrevia (DenF1...22), dependiendo de la opinión que se destaque. A partir de las respuestas, puede afirmarse que las estudiantes normalistas consideraron que el impacto de la pandemia:

1. Tiende a afectar la formación docente que reciben: “Si bien la situación en la que nos encontramos representa un obstáculo, está en nosotras buscar la manera de seguir adelante y continuar desarrollando nuestras competencias profesionales” (DenF 8).
2. Generó modificaciones y adecuaciones en los contenidos de los cursos: “Ha implicado muchas modificaciones de nuestros maestros en cuanto a los contenidos, lo que les ha representado un reto” (DenF 5).
3. Tuvo consecuencias en sus competencias profesionales: “Considero que se han visto afectadas debido a que no se puede lograr un completo desarrollo y favorecimiento,

debido a que ante la pandemia los tiempos de clase son muy cortos y la comunicación es más difícil” (DenF 2).

De esta forma, se presentan resultados basados en los datos obtenidos y evidencian una parte de la realidad que nos aqueja, tomando en cuenta que resulta complejo el análisis del cambio generado en la práctica educativa, porque no es tarea que se resuelve de un momento a otro (GBM, 2020).

### *Ajustes y modificaciones de la investigación*

Uno de los ajustes más significativos que se realizó durante la investigación fue que, en un inicio, la encuesta se envió al total de la población, pero debido a que no se contó con la respuesta planeada se ajustó a modificar la muestra a no probabilística y también se optó por realizar el estudio mixto, incorporando la parte cualitativa para complementar el estudio con la entrevista dirigida a docentes formadores, mediante el uso de las preguntas abiertas de la encuesta.

Es importante mencionar que se contó con tiempo limitado porque el estudio se realizó durante el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa y no se tuvo mayor oportunidad para extenderlo; sin embargo, se considera que se obtuvieron resultados suficientes para dar cumplimiento con los objetivos planteados.

## CONCLUSIONES

Con relación a los resultados de esta investigación, se concluye que la pandemia por COVID-19 ha afectado de gran manera el proceso educativo de las docentes en formación de la Licenciatura en Educación Preescolar, Plan 2018, en el alcance de las competencias docentes; sin embargo, se ha favorecido competencias profesionales como el uso de las TIC.

Ahora bien, sobre las adecuaciones y modificaciones realizadas por parte de los docentes formadores, se puede concluir que han sido muy variadas y que se ha logrado propiciar el desarrollo de competencias para el perfil de egreso de las docentes en formación. Se reconoce un nivel positivo en cuanto a sus percepciones.

Otro logro obtenido fue la adquisición de conocimientos teórico-metodológicos del proceso investigativo en el campo educativo ya que favoreció el desarrollo de habilidades críticas y creativas, de comunicación asertiva y habilidades del pensamiento como el análisis, la reflexión, la comparación, entre otras.

Finalmente estas son algunas de las a las que se llega en el presente estudio, el cual permitió ampliar el conocimiento sobre el tema del logro en las competencias profesionales en el marco de la COVID-19 y la educación.

### *Recomendaciones*

Para quien pretenda realizar una investigación homóloga a la expuesta, se sugiere dar seguimiento al tema de investigación desde diversos puntos de vista; por ejemplo, enfocándose

en la educación preescolar y el logro de contenidos y propósitos bajo el marco del programa de estudios vigente. Aunado a esto, se recomienda indagar en una muestra más extensa que permita obtener resultados con mayor posibilidad de generalización a otros contextos.

## REFERENCIAS

- Comisión Interamericana de Mujeres. (2020). *COVID-19 en la vida de las mujeres: Razones para reconocer los impactos diferenciados*. CIM. Recuperado de <https://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>
- Díaz, J. y Toro, I. (2020). *SARS-COV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia*. Colombia: Médica Colombiana S.A. Recuperado de <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/05/1096519/covid-19.pdf>
- Galdeano, C. y Valiente, A. (2010). Competencias profesionales. *Educación química*, 21(1), 28-32. Recuperado de <https://bit.ly/3sfQABM>
- Gómez, J. P. (2015). Las competencias profesionales. *Revista mexicana de anestesiología*, 38(1), 49-55. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2015/cma151g.pdf>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2012). *Metodología de la investigación*. México: MacGrawHill.
- Organización Panamericana de la Salud. (2020) *Actualización epidemiológica. Nuevo coronavirus (COVID-19)*. Recuperado de <https://covid19-evidence.paho.org/handle/20.500.12663/421>
- Perrenoud, P. (2008). Construir las competencias, ¿Es darles la espalda a los saberes? *Revista de Docencia Universitaria*, 6(2). Recuperado de <https://revistas.um.es/redu/article/view/35261/33781>

- Prieto, D., Oquendo, Y., y Chirinos, A. (2020). Experiencia transformadora en la formación docente: De las aulas a las pantallas en tiempos de pandemia. *Social Innova Sciences Revista de Ciencias Sociales*, 1(4). Recuperado de <https://socialinnovasciences.org/ojs/index.php/sis/article/view/35>
- Rogers, H. y Sabarwal, S. (Coord) (2020). COVID-19: impacto en la educación y respuestas de política pública. Grupo Banco Mundial. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación Pública (2012). *Acuerdo número 650 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Preescolar*. México: Diario Oficial de la Federación. Recuperado de <https://bit.ly/3gcd1oS>
- Secretaría de Educación Pública (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. *Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor. Recuperado de <https://bit.ly/2RygHXT>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Enseñar en tiempos de COVID-19: Una guía teórico-práctica para docente*. Montevideo, Uruguay: Unesco. Recuperado de <https://cutt.ly/cj0dksP>
- Verdejo, P. (2006). *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO)*. México: acet. Recuperado de <https://bit.ly/2VXjLis>

## Capítulo VI

# LA AUTORREGULACIÓN: UN RETO EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN TIEMPOS DE LA COVID-19

*Arumy Ivonne Contreras Roldan, Victoria María Ortega Ceja  
Estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar*

*Brenda Luz Colorado Aguilar  
Docente de la Licenciatura en Educación Preescolar*

### RESUMEN

En la actualidad, la educación cumple un papel importante dentro del desarrollo de la sociedad, puesto que enriquece y fomenta la cultura, los valores, las costumbres y todo aquello que nos caracteriza como grupo social, siendo el docente un factor clave para cumplir los propósitos educativos. Es por ello que, como profesionales de la educación, se debe tener presente que el salón de clases se ha reconfigurado ante la pandemia de la COVID-19, generando cambios en el sistema educativo, social, económico, político y al replantear nuevas estrategias para el ajuste en la forma de trabajo y los procesos de la práctica docente. En el presente estudio se abordó la problemática sobre cómo es la autorregulación que realizan los educadoras para favorecer su práctica educativa con niños



preescolares en tiempos de la COVID-19. Se realizó un estudio de corte cualitativo con la entrevista como instrumento de recolección de datos aplicado a cuatro educadoras de jardines de la zona Xalapa. Como resultados del estudio, la autorregulación docente reflejó un proceso de reflexión cíclico que permite replantear la práctica educativa con empatía, responsabilidad, colaboración entre pares como un procedimiento que debe adaptarse a los fenómenos actuales.

## **INTRODUCCIÓN**

La presente investigación se realizó en el periodo de septiembre 2020 y enero 2021, en cuatro jardines de preescolar de Xalapa, Veracruz, en el marco de la pandemia por la COVID-19, situación que ha generado retos en la educación tanto para docentes como para alumnos. Debido al distanciamiento social, los métodos de enseñanza han estado en discusión para diseñar nuevas modalidades, así como formas de trabajo docente y evitar que las clases en línea reproduzcan estilos tradicionales.

Durante el confinamiento ha sido necesario reflexionar sobre la práctica educativa y valorarla con espíritu crítico, identificando las fortalezas y las debilidades, con el fin de mejorarla. Es importante mencionar que, a pesar de las adversidades, al reconocer los problemas como un desafío y no como una frustración, es posible vislumbrar mejores soluciones.

Por tal motivo, la elección del estudio se enfocó en la autorregulación para identificar cómo influye en la interven-

ción y práctica docente, a partir de cuestionar la importancia del contexto y adecuaciones en las estrategias educativas utilizadas por educadoras durante la pandemia. Investigar sobre la autorregulación docente en tiempos de la COVID-19 es un puente que proporciona la construcción de nuevos saberes, conocimientos, habilidades, actitudes y valores, para contar con un primer acercamiento a los procesos de autorregulación docente y localizar cómo se puede innovar, crear y transformar la práctica educativa, comprendiendo y reconociendo el impacto, las estrategias y los factores que tiene en la práctica docente con niños preescolares.

Para el desarrollo del estudio se contó con la participación de cuatro educadoras, quienes accedieron a aportar sus experiencias en el tema de la autorregulación docente.

## **Problema de investigación**

Con respecto a la autorregulación, Aguilar (2020) expone que este constructo “se ha orientado casi de manera exclusiva al aprendizaje de los estudiantes” (p. 59) y no precisamente como un proceso para estudiar el quehacer docente para favorecer y gestionar aprendizajes. Por tanto, en el contexto de pandemia, resulta aún más interesante estudiar dicho tema por lo cual se estableció la siguiente problemática: ¿cómo es la autorregulación que realizan las educadoras para favorecer su práctica educativa con niños preescolares en tiempos de la COVID-19?

En consecuencia se plantearon los siguientes tres objetivos específicos:

- Reconocer las estrategias que implementan las educadoras al realizar su autorregulación docente por el confinamiento de la COVID -19.
- Reconocer el impacto de la autorregulación de la práctica docente de preescolar en tiempos de la COVID-19.
- Reconocer los factores a tomar en cuenta para realizar la autorregulación docente en tiempos de la COVID -19.

## **Marco referencial**

El tema central de la investigación se enfocó en la autorregulación, que Panadero y Tapia (2014) definen como “un proceso cíclico que el sujeto realiza sobre sus pensamientos, acciones, emociones y motivación a través de estrategias personales para alcanzar los objetivos que se ha establecido” (p. 451). Por su parte, Aguilar, Cruz y Arrington (2009) manifiestan que:

la autorregulación no es un proceso total, que se manifiesta empíricamente exactamente igual que su modelo de referencia teórica, y que siendo flexible, también puede depender de múltiples variables y factores; es conveniente evitar hablar de la autorregulación en términos absolutos, es decir, en términos de todo o nada. Incluso, a sabiendas de que la autorregulación se aprende y desarrolla paulatinamente, es factible afirmar que los docentes manifiestan diferentes grados de desarrollo de la misma, dando la pauta con esto, al estableci-

miento de un programa de seguimiento o reforzamiento de esta compleja habilidad (p. 26).

De aquí deriva su importancia dentro de un contexto educativo, ya que no solo permite comprender lo que es la autorregulación docente, sino cómo se puede aplicar dentro de la práctica educativa y los factores que influyen en ella.

La autorregulación docente conlleva a cambios en las estrategias, la cognición, la motivación, entre otros. Todo esto se ve reflejado en las diferentes acciones que el docente realiza a la hora de su práctica, pero ¿qué es la práctica educativa? Para García, Loredó y Carranza (2008):

se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos (p. 4).

De Vincenzi, Marcano y Macri (2020) refieren a la práctica educativa como la “adopción de metodologías que visibilicen la trama de múltiples determinaciones de orden intra e extra didáctico que estructura y dinamiza la interacción docente, estudiantes y contexto” (p. 160).

Desde el punto de vista de Núñez y Urquijo (2012), es importante concebir a la práctica docente como un proceso reflexivo que a través de su evaluación implica el mejoramiento de los medios para la enseñanza y la reorientación de los métodos y estrategias. Para tal efecto las estrategias de

aprendizaje “se comprenden como comportamientos planificados que seleccionan y organizan mecanismos cognitivos, afectivos y motores para resolver una situación general o específica” (Hurtado, García y Rivera y Forgiony, 2018, p. 3).

A partir de lo mencionado, el docente tiene un papel importante especialmente en la educación preescolar porque cumple una función sustancial de contribuir al desarrollo personal, social y cognitivo de los niños en edad temprana (Unesco, 2019). En este sentido, su papel es brindar atención a los preescolares para favorecer el desarrollo de aprendizajes ante las necesidades y las características contextuales del grupo y del entorno, por lo que se subraya que:

la primera infancia se define como un periodo que va del nacimiento a los ocho años de edad, y constituye un momento único del crecimiento en que el cerebro se desarrolla notablemente. Durante esta etapa, los niños reciben una mayor influencia de sus entornos y contextos (Unesco, 2021, párr.1).

Ante la situación histórica de pandemia que aqueja al mundo, desde el momento que la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el cierre de actividades en las instituciones educativas por la pandemia de la COVID-19 para resguardar la seguridad de la comunidad escolar, los docentes enfrentaron el reto de reorientar su práctica educativa, representando un escenario de reflexión y emergencia que todavía prevalece.

La COVID-19 es una realidad y un escenario importante en el presente estudio, ya que para los docentes esta situación

constituye un factor que causa un impacto en sus prácticas educativas y modificaciones en ellas.

## **Marco metodológico**

El método de estudio que se llevó a cabo atendió al enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, el cual describe, explora y comprende las experiencias que viven las personas con respecto a un fenómeno determinado (Hernández, Fernández y Baptista, 2012).

Se contó con el apoyo de cuatro educadoras de los jardines de niños de la zona Xalapa, con quienes fuimos asignadas las autoras del presente estudio durante la jornada de observación y práctica. Con ellas se trató de rescatar la mayor información posible para comprender los retos que tienen los docentes de educación preescolar por la COVID-19 al realizar la autorregulación de su práctica docente.

### *Técnicas/ Instrumentos*

La técnica a utilizar es la entrevista definida por Brenner (citado por Fábregues, Meneses, Rodríguez y Paré, 2016) como un “procedimiento mediante el cual se intenta comprender a los informantes en sus propios términos y cómo interpretan sus propias vidas, experiencias y procesos cognitivos“ (p. 106). Cabe mencionar que debido a la pandemia por la CO-

VID-19 no fue posible realizar su aplicación de manera presencial, sino a través de reuniones programadas por Zoom.

La guía de preguntas para la entrevista se elaboró a partir de una tabla de unidades de análisis donde se fueron discriminando las variables presentes del tema, se sometió a un juicio de expertos, a partir del cual se realizaron algunos cambios sugeridos como omitir dos preguntas que eran similares o la integración de una pregunta más relacionada a nuestro tema y que aportara información relevante.

## **RESULTADOS Y DISCUSIÓN**

Con base en el análisis cualitativo, se obtuvieron las categorías y subcategorías de análisis para representar las opiniones de las educadoras, a partir del diseño fenomenológico concordando con Hernández, Fernández y Baptista (2012), que busca describir, conjuntar y explorar las experiencias de los participantes en el estudio para comprender en este caso la situación de confinamiento y pandemia que permea en la sociedad.

En respuesta al problema de investigación: ¿cómo es la autorregulación que realizan las educadoras para favorecer su práctica educativa con niños preescolares en tiempos de la COVID-19?, se presentan las principales categorías y subcategorías en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías y subcategorías de análisis

La autorregulación en la práctica docente			Pandemia por la COVID-19	
Factores autorregulación docente	Autorregulación del quehacer docente	Estrategias docentes	Impacto de la COVID-19	Ajustes práctica docente
“Factores familiares, económicos, emocionales y de comunicación” (E.1).	“Es un factor primordial para el quehacer docente diario, pues a través de ello logramos influenciar al alumno para que aprenda a regularse de igual forma y convivir en sociedad” (E.1).	“Planeo las cosas que hago diariamente con respecto al trabajo docente, realizo cronogramas y destino tiempos de una forma más organizada para revisar y evaluar las evidencias, y trabajo con compromiso y responsabilidad, ordenando de manera jerárquica las necesidades a trabajar en el grupo” (E.1).	“Ha sido un impacto muy fuerte pues han ocurrido diferentes emociones que en ocasiones pueden afectar o beneficiar nuestro trabajo docente, pero aprendí en este proceso a canalizar esas emociones de una forma positiva y provechosa para el grupo” (E.1).	“Tener mucha empatía hacia lo que vive cada padre, madre de familia, alumno y alumna, buscar soluciones en vez de concentrarme en los problemas que pudieron surgir y tener la apertura de recibir las sugerencias que otras compañeras me hicieron” (E.1).
“Factores como información errónea acerca de la COVID-19, falta de recursos tecnológicos, situación económica de los padres de familia” (E.2).	“Contribuye evitando la toma de decisiones erróneas, producidas por impulsos que desencadenan problemas en las relaciones interpersonales con compañeros, alumnos o padres de familia, provocando una influencia negativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (E.2).	“Tratar de evitar la saturación de actividades para que los niños, niñas y padres de familia no se sientan presionados y estresados, escuchar sus puntos de vista y opiniones, poniendo en práctica la empatía, así como adecuar los materiales y recursos a las necesidades de los alumnos” (E.2).	“El tener que enfrentarme a situaciones nuevas para impartir mis clases y el buscar múltiples estrategias para obtener resultados favorables en el aprendizaje de mis alumnos, evitando el rezago educativo” (E.2).	“Implementar clases virtuales, realizar adecuaciones a las actividades del programa Aprende en casa, mantener contacto constante con niños y padres de familia que por algún motivo no puedan conectarse a las sesiones en línea” (E.2).
“Tiempo, comunicación” (E.3).	“En forma de equilibrio y creatividad” (E.3).	“Sí, en mantener mi creatividad y objetividad para planear” (E.3).	“Un impacto positivo que me permite innovar” (E.3).	“Pláticas con colectivo docente, lecturas, pasatiempos personales” (E.3).



<p>“El reconocimiento de uno mismo, salud física y mental. Ser organizado, ser precavido” (E.4).</p>	<p>“Somos una figura para ellos; de pronto imitan muchas de las cosas y si bien a veces vienen de ambientes familiares que no son muy propicios, en la escuela deberíamos todos los docentes estar preocupados porque los niños encuentren algo diferente, una figura diferente, un ambiente diferente del que tienen en casa muchos niños” (E.4).</p>	<p>“Con referencia a los niños pues creo que he tratado siempre, en mi vida profesional, no involucrar las cuestiones personales y menos con los niños; tampoco con los padres de familia. Creo que en eso he sido muy centrada lo que me ha dado buenos resultados, en tener buenas relaciones con los padres con mis niños: muy afectiva, siempre soy muy afectiva con ellos. Respecto a las cuestiones laborales, ya digamos como trabajador he tratado de mantenerme siempre con respeto hacia mis compañeras, mi autoridad” (E.4).</p>	<p>“Es la de ser empáticos ante esta situación, también la de ser flexibles, tratar de imaginar diversos escenarios ante una propuesta; por ejemplo, ante una clase que vamos a tener, cómo la asistencia total de los alumnos que se conecten, la disposición de los padres, etcétera” (E.4).</p>	<p>”Bueno tuve que organizar, he reorganizado mi tiempo desde que inició esta contingencia, estamos en casa [...] he tenido que adecuarme al uso de la tecnología, he tenido que tomar cursos de capacitaciones, orientaciones sobre el uso de las plataformas, sobre el uso de estrategias didácticas digitales” (E.4).</p>
--	--	---	--	--

Nota: Elaboración propia. Nomenclatura empleada: Educadora 1 (E.1), Educadora 2 (E.2), Educadora 3 (E.3), Educadora 4 (E.4).

En atención al objetivo general de la investigación con relación a comprender el impacto que la autorregulación tiene en la práctica docente con niños preescolares durante la COVID-19, las educadoras relacionaron la autorregulación con un factor que influye en las vidas de los alumnos para su adaptación a la sociedad, donde ellos aprenden a través de su ejemplo; además, propicia un equilibrio en las relaciones interpersonales con compañeros, alumnos o padres de familia. Se plantea que:

La atención y educación de la primera infancia (AEPI) no solo contribuye a preparar a los niños desde la escuela primaria.

Se trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida (Unesco, 2019, párr. 2).

De esta forma, como la práctica educativa tiene un estrecho vínculo con las interacciones de los maestros con los preescolares es importante tomar en cuenta dicho nexo en el proceso reflexivo que implica mejorar y replantear las estrategias didácticas y el quehacer docente (Núñez y Urquijo, 2012). Como ejemplo, se menciona un fragmento obtenido de una de las educadoras al referirse a la autorregulación que realiza: “Es un factor primordial para el quehacer docente diario, pues a través de ello logramos influenciar al alumno para que aprenda a regularse de igual forma y convivir en sociedad” (E.1).

Frente a la pandemia por la COVID-19 y de acuerdo con el objetivo de reconocer el impacto de la autorregulación de la práctica docente de preescolar, las educadoras mencionan que ha tenido “un impacto positivo que me permite innovar” (E.3). Así mismo, ha representado “el tener que enfrentarme a situaciones nuevas para impartir mis clases; y el buscar múltiples estrategias para obtener resultados favorables en el aprendizaje de mis alumnos, evitando el rezago educativo” (E.2). Estas respuestas denotan preocupación por la situación de pandemia que actualmente aqueja el mundo y, ante esto, muestran empatía y actitud positiva, como en la réplica de la E.4, quien comenta lo siguiente:

es la de ser empáticos ante esta situación también la de ser flexibles, tratar de imaginar diversos escenarios ante una propuesta por ejemplo ante una clase que vamos a tener, cómo la asistencia total de los alumnos que se conecten, la disposición de los padres (E.4).

Es así como las circunstancias de conectividad de internet y la colaboración de los padres de familia han resultado un factor importante que se debe aprovechar a la hora de planear las actividades propias de la práctica educativa, así como la colaboración entre pares. Esto se refleja en la respuesta de las educadoras, quienes enmarcan que la importancia de:

Tener mucha empatía hacia lo que vive cada padre, madre de familia, alumno y alumna, buscar soluciones en vez de concentrarme en los problemas que pudieron surgir y tener la apertura de recibir las sugerencias que otras compañeras me hicieron (E.1).

Implementar clases virtuales, realizar adecuaciones a las actividades del programa Aprende en casa, mantener contacto constante con niños y padres de familia que por algún motivo no puedan conectarse a las sesiones en línea (E.2).

Las educadoras ante el momento de pandemia actual, enfrentaron situaciones que no esperaban, por lo que la autorregulación docente representa un proceso reflexivo que no atiende a un proceso único y acabado, sino que depende de diferentes factores y variables (Aguilar, Cruz y Arrington, 2009). Lo anterior se visualiza en el siguiente comentario:

Ha sido un impacto muy fuerte, pues han ocurrido diferentes emociones que en ocasiones pueden afectar o beneficiar nuestro trabajo docente, pero aprendí en este proceso a canalizar esas emociones de una forma positiva y provechosa para el grupo (E.1).

Se puede decir que las educadoras participantes, frente a la actual contingencia, se encuentran en constante actualización, buscando la mejora de sus habilidades y competencias para el logro de los aprendizajes de los preescolares con la atención en un contexto mediante el uso de recursos digitales.

Conforme al objetivo específico de reconocer las estrategias que implementan las educadoras al realizar su autorregulación docente por el confinamiento, se considera que atienden a la planificación y selección de mecanismos que dinamicen aspectos cognitivos, afectivos y motores para resolver una situación (Hurtado, García y Rivera y Forgiony, 2018). Las docentes comentaron como estrategias de trabajo: la organización a la hora de planear, la creatividad, el no involucrar cuestiones personales y la buena relación con la autoridad. Sobre ello se muestran los siguientes párrafos:

Tratar de evitar la saturación de actividades para que los niños, niñas y padres de familia no se sientan presionados y estresados, escuchar sus puntos de vista y opiniones poniendo en práctica la empatía, así como adecuar los materiales y recursos a las necesidades de los alumnos (E.2).

Planeo las cosas que hago diariamente con respecto al trabajo docente, realizo cronogramas y destino tiempos de una

forma más organizada para revisar y evaluar las evidencias, y trabajo con compromiso y responsabilidad, ordenando de manera jerárquica las necesidades a trabajar en el grupo (E.1).

En este sentido los comentarios refieren que uno de los cambios más relevantes a partir de esta contingencia fue el acercamiento y uso de la tecnología, poniendo en práctica la empatía, la organización, el compromiso, la responsabilidad y la apertura para tomar en cuenta las diferentes sugerencias que les planteen. Por otro lado, concuerdan en buscar soluciones para atender las necesidades que se vayan presentando.

En lo que respecta al objetivo específico de reconocer los factores a tomar en cuenta para realizar la autorregulación docente en tiempos de la COVID-19, las respuestas obtenidas apuntan a factores “familiares, económicos, emocionales y de comunicación” (E.1), así como “el reconocimiento de uno mismo, salud física y mental. Ser organizado, ser precavido” (E.4), dado que como educadoras representan:

una figura para ellos, de pronto imitan muchas de las cosas y, si bien a veces vienen de ambientes familiares que no son muy propicios en la escuela, deberíamos todos los docentes estar preocupados porque los niños encuentren algo diferente, una figura diferente, un ambiente diferente del que tienen en casa muchos niños (E.4).

Así también, expresan factores importantes a tomar en cuenta y que han prevalecido durante la contingencia como “información errónea acerca de la COVID-19, falta de re-

cursos tecnológicos, situación económica de los padres de familia” (E.2).

## CONCLUSIONES

Al efectuar esta investigación, se puede comprender que una buena autorregulación docente permite gestionar de forma acertada los tiempos destinados a las múltiples tareas que integran esta labor; del mismo modo, ponen a prueba las capacidades que siguen desarrollando como una característica fundamental de su profesión, así como el constante aprendizaje que consolidan al enfrentarse a diferentes situaciones, como lo es la pandemia por la COVID-19.

En este tenor, se concluye que la autorregulación de las educadoras participantes, para favorecer su práctica educativa con niños preescolares en tiempos de la COVID-19, si bien visibiliza desafíos y retos, es un proceso que acerca a las educadoras con la reflexión de su propia práctica, considerando a “la docencia como un objeto de regulación por parte de quien la ejerce” (Aguilar, 2020, p. 18).

Así, en palabras de Aguilar (2020), la autorregulación de las educadoras como docentes en servicio:

nos remite al profesional en ejercicio que actúa, reflexiona, reorienta y modifica su propia práctica a partir de su formación y la experiencia acumulada, así como basado en sus habilidades cognitivas, motivacionales y comportamentales desarrolladas y conjugadas para regular el aprendizaje de otros (p.18).

De modo que, en palabras de García, Loredo y Carranza (2008), “la práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos” (p. 1) y que implica a profesionales de la educación comprometidas con su trabajo, susceptibles y empáticas ante la realidad que se vive y resaltando su responsabilidad y amor por su trabajo en mejora de su práctica educativa. Además, ellas regulan las situaciones, acciones y proceder para contribuir con la formación de los preescolares, aceptando opiniones y mostrando empatía para colaborar con sus pares y manteniendo la comunicación con los padres de familia como partícipes de la nueva modalidad educativa.

Finalmente se puede decir que esta investigación aportó mucho para la formación docente de las autoras. En primera instancia, se tuvo acercamiento a bases de datos documentales y buscadores especializados con los que se pudo indagar y encontrar diferentes lecturas que contribuyeron a la investigación. También se tuvo el acercamiento a diferentes procesos que forman parte de un proyecto de investigación, como son la tabla de operacionalización de variables, la unidad de análisis, el estado del arte, la sistematización de distinta información a partir de la búsqueda en diferentes sitios web y la tabla de juicios de expertos.

## REFERENCIAS

Aguilar, V. (2020). *Autorregulación docente. Modelo para el fortalecimiento e investigación de la docencia*. Ciudad de México: Octaedro.

- Aguilar, V., Cruz, A. y Arrington A. (2009). *La autorregulación de la docencia: un acercamiento cualitativo a elementos significativos de la práctica docente en la BENV "Enrique C. Rébsamen"*. Recuperado de <https://bit.ly/32c6135>
- De Vincenzi, A., Marcano, D. y Macri, A. (2020). La práctica educativa bajo el lente de la teoría de la actividad. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 5(1), 159-176. Recuperado de <https://bit.ly/3xJoRwG>
- Fábregues, S., Meneses, J., Rodríguez, D. y Paré, M. H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Recuperado de <https://bit.ly/3seyU9l>
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Recuperado de <https://doi.org/10.25214/27114406.1033>
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2012). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.
- Hurtado, P. A., Garcia, M., Rivera, D. A., y Forgiony, J. O. (2018). Las estrategias de aprendizaje y la creatividad: Una relación que favorece el procesamiento de la información. *Revista Espacios*, 39(17). Recuperado de <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/18391712.html>
- Núñez, F. C. y Urquijo, A. Q. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104. Recuperado de <https://bit.ly/3a973Bx>
- Panadero, E. y Tapia, J. A. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2) 450-462. Recuperado de <https://bit.ly/3ex2rr3>



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *La atención y educación de la primera infancia*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primer-infancia>

## **PROPUESTA DIDÁCTICA**



## Capítulo VII

# COMUNIDAD REFLEXIVA PARA DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN ALUMNOS CON TDA Y DSA

*Diana Vanessa Juárez Guzmán*

*Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial*

*Área Intelectual*

### RESUMEN

En el presente capítulo se abordan los elementos más significativos dentro del proceso de construcción y aplicación metodológica de una propuesta de intervención basada en la investigación, la cual surgió a partir del interés por propiciar espacios de reflexión y aprendizaje dialógico para el abordaje de competencias socioemocionales en alumnos que presentan diversas condiciones y que se encuentran inmersos en contextos poco favorables. El objetivo de este capítulo es socializar la sistematización para configurar una comunidad reflexiva que favorezca las competencias socioemocionales en alumnos matriculados en una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), dentro de un contexto urbano marginal con un nivel socioeconómico bajo. Las principales

estrategias de intervención que guiaron el diseño de actividades fueron el uso del cuento como estrategia compartida para el abordaje de las emociones, la configuración de una comunidad reflexiva y el aprendizaje dialógico. En cuanto a los recursos de interacción tecnológica se determinó, de acuerdo con las características contextuales de los alumnos, el uso de la plataforma WhatsApp buscando reducir la brecha digital. Los alcances y limitaciones del trabajo se remiten al primer bloque de aplicación, referido a la competencia de autonomía emocional.

## **INTRODUCCIÓN**

El trabajo con las competencias socioemocionales repercute de manera positiva no solo en el ámbito escolar, sino también en el personal, favoreciendo el proceso de aprendizaje y la motivación para aprender de los alumnos. Bisquerra (2000) afirma que la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos, los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Mayer y Salovey (como se citó en Mena, Romagnoli y Valdés, 2009) agregan que el desarrollo emocional ayuda además a priorizar, decidir, anticipar y planificar todas las competencias esenciales en el proceso de aprendizaje. Así mismo, propicia la potencialización del sentido de autoeficacia y confianza en sus capacidades que les permitan mantener la motivación para desempeñarse con

éxito no solo académicamente, sino también en la vida. Gómez, Romera y Ortega (2017) concluyen que la promoción de la inteligencia emocional, la competencia social y el dominio moral de los estudiantes no solo son elementos esenciales de la convivencia, sino que también favorecen el aprendizaje y mejoran el bienestar individual. Por ello, como estudiante del cuarto año de la Licenciatura en Educación Especial, el foco central de este capítulo es socializar uno de los objetivos del documento recepcional, relacionado con la configuración de una comunidad reflexiva para desarrollar las competencias socioemocionales. El periodo de práctica que comprende este trabajo fue de noviembre del 2020 a marzo del 2021, en el cual se realizaron diferentes procesos de observación, diseño, implementación, evaluación y análisis.

## **Evaluación diagnóstica y contextos**

Para reunir los elementos necesarios para la práctica en condiciones reales, fue necesario llevar a cabo un proceso de evaluación diagnóstica para conocer no solo a los alumnos y sus características académicas y personales, sino también obtener elementos de los diferentes contextos en los que se desenvuelven para la identificación de sus capacidades, necesidades y barreras para el aprendizaje y participación (BAP). Torrico y Zubietta (2007) hacen referencia a la evaluación como un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios

de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa.

Durante el periodo de observación agosto - septiembre del 2020, se aplicaron instrumentos como la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas (GEPI) y entrevistas para la evaluación de los contextos familiar, escolar y áulico, con la finalidad de detectar las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrentan los alumnos; entrevistas para docentes, padres y directivos. Se utilizaron instrumentos para los alumnos como: evaluación de nivel de competencia curricular; test de estilos de aprendizaje, perfil grupal para la observación de motivación y ritmo de trabajo; instrumento de etapas de desarrollo cognitivo y entrevistas para conocer las características personales del alumno, así como elementos reunidos de las conversaciones con la docente tutora y padres de familia. A partir de ello se identificaron los elementos que se explican en los siguientes párrafos.

El servicio de práctica donde se llevó a cabo la propuesta es una escuela primaria, localizada en Xalapa, Veracruz. Es una institución de nivel educativo básico, de tipo público, que labora en turno matutino. El entorno social en el que se encuentra la escuela primaria es urbano marginal, con un nivel socioeconómico bajo.

Los principales medios de comunicación utilizados por la comunidad escolar son el servicio telefónico (celular, telefonía local y telefonía pública) y el servicio de internet (WhatsApp y Facebook, principalmente). Cabe resaltar que, a nivel general, no todos los estudiantes tienen acceso a ellos.

La escuela primaria es una institución pequeña, asiste un total de 94 alumnos, 20 de ellos de nuevo ingreso en este ciclo escolar en distintos grados. El personal se compone por cinco docentes frente a grupo, uno por grado escolar. En el caso de 1° y 2° grados, se encuentran a cargo de una docente.

El contexto áulico es uno de los principales aspectos que se han visto modificados debido a la pandemia por la COVID-19. La forma como se plantea ahora la educación a distancia en la escuela primaria es diversa, todos los docentes hacen uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en diferentes modalidades: un 100% mantiene comunicación con padres a través de la plataforma WhatsApp, un 80% de ellos mandando las actividades planteadas por este medio. Un 20% utiliza otras herramientas como correo electrónico y la plataforma de Classroom para el envío de tareas. En el caso de los docentes que ocupan WhatsApp, brindan las orientaciones y retroalimentación a través de mensajes personales.

Muy pocos docentes están haciendo uso y dando continuidad del programa nacional de educación Aprende en casa II, ya que identificaron que para sus alumnos no es pertinente, puesto que algunos no cuentan con televisión o un dispositivo con acceso permanente a internet de banda ancha.

Un 50% de los maestros está realizando video llamadas semanales, las cuales se organizan de diferentes maneras: a través del establecimiento de horarios específicos y división de subgrupos para tomarlas en las plataformas ya antes mencionadas, y mandando actividades complementarias para trabajar los contenidos. El otro 50% solo realiza envío de tareas que acompañan los contenidos abordados en el programa Aprende



en casa, o bien, envían otras actividades diferenciadas por medio de guías de trabajo, videos y cuadernillos.

El servicio de USAER adscrito a esta institución de educación primaria se conforma por una matrícula de 11 alumnos de 2° a 6° grado. Las condiciones por las que son atendidos son: Discapacidad Intelectual, Aptitudes Sobresalientes en el área intelectual, Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) con y sin hiperactividad y, por último, Dificultades severas de aprendizaje (DSA). La atención se brinda a través de sesiones semanales de forma individual con cada uno de los estudiantes matriculados, en intervenciones de 50 minutos, aproximadamente, por medio de la plataforma de WhatsApp. La docente tutora, responsable de la USAER y quien acompaña la formación de la alumna normalista, hace uso de su celular y computadora para mostrar videos o plataformas interactivas y los incita a participar mientras ella maneja ambos dispositivos, de esta forma los motiva constantemente para su aprendizaje.

Los ajustes curriculares se trabajan en conjunto con algunos docentes de la escuela primaria que requieren el apoyo y orientación para la atención de sus alumnos incluidos en sus aulas. Los docentes envían sus actividades, cuadernillos o evaluaciones y la maestra de apoyo realiza las adaptaciones correspondientes.

## Problemática educativa identificada

En función de las entrevistas iniciales aplicadas a la matrícula de la USAER, durante las primeras jornadas de observación y ayudantía se identificó un área de oportunidad para el desarrollo de competencias socioemocionales, entre ellas el autoconocimiento, gestión emocional, resolución de conflictos y sentido de autoeficacia. Se decidió seleccionar a cuatro infantes, mismos que conformaron un subgrupo de atención.

En la Tabla 1 se presentan las necesidades de apoyo específico de los cuatro niños y niñas, con la intención de brindar un panorama más amplio sobre todos los elementos que influyen en cada uno de ellos, su aprendizaje y su participación en esta propuesta; así mismo, permite el análisis para la diversificación de actividades y estrategias que se atiendan de manera transversal dentro de la intervención metodológica.

Tabla 1. Necesidades específicas de los alumnos participantes

Alumno 4° con TDA (Trastorno por Déficit de Atención)	Alumnos 3°, 5°, 6° con DSA (Dificultades Severas de Aprendizaje)
<ul style="list-style-type: none"><li>- Favorecer la flexibilidad cognitiva para la resolución de problemas y búsqueda de alternativas.</li><li>-Trabajo con el control de las emociones y competencias socioemocionales como automotivación, autoeficacia, persistencia y toma de decisiones.</li><li>-Trabajo con la aceptación de dificultades y errores de forma objetiva, brindando expectativas positivas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Favorecer las habilidades socioemocionales para la motivación, autoconcepto y autoestima, así como autoeficacia emocional de los alumnos en el ámbito escolar y personal.</li><li>- Desarrollar actividades que involucren los procesos cognitivos básicos de atención, memoria y percepción para favorecer el proceso de aprendizaje.</li><li>- Desarrollo de pensamiento crítico, observación y reflexión.</li><li>- Favorecer la fluidez lectora y de escritura</li></ul>

Fuente: Elaboración propia.

Actualmente las competencias socioemocionales a nivel general cobran mayor importancia bajo la nueva modalidad virtual. La Unesco (2020) menciona que las medidas de confinamiento significan, para gran parte de la población, vivir en condiciones de hacinamiento por un periodo prolongado, lo que tiene graves implicaciones para la salud mental de la población y en el aumento de la exposición a situaciones de violencias hacia niños, niñas y adolescentes. Por otra parte, Leiva, García, Matas y Polo (2021) afirman que la pandemia ha causado la interrupción de su educación, la alteración de las estructuras de protección a la infancia y el aislamiento social. El cierre prolongado de las escuelas ha representado un impacto desestabilizador en sus vidas. Los alumnos presentan dificultades significativas que parten de sus propios contextos y de la naturaleza de los apoyos con los que cuentan en casa. Es importante resaltar que se ven significativamente más afectados los alumnos que presentan condiciones y necesidades específicas puesto que se enfrentan a retos tanto el ámbito académico como en el personal o social.

## **Diseño de propuesta didáctica**

A continuación se presentan los referentes teóricos que guiaron la propuesta. El análisis y contraste de estos aspectos facilitaron la selección de competencias socioemocionales a favorecer y las estrategias implementadas. Para Bisquerra (2003), la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales. Este autor reconoce también que esta contribuye al bienestar a partir del desa-

rollo integral del individuo, en este caso, el alumnado, por lo que educar las emociones equivale a educar para el bienestar.

### *Las competencias emocionales*

Bisquerra y Pérez (2007) sostienen que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable; es decir, que al desarrollarlas desde edades tempranas se favorecerá una mejor adaptación al contexto social y, por tanto, un mejor afrontamiento a los retos que plantea la vida. Así mismo, mencionan que algunos de los aspectos que se ven mayormente favorecidos por las competencias emocionales son los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, entre otros. Bisquerra (2000) define la educación emocional como:

Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y competencias sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (pp. 157-158).

La educación emocional debe ser abordada en el contexto educativo como un proceso permanente y sistemático; es ne-

cesario fomentarla de manera transversal al desarrollo cognitivo, ya que también en el ámbito académico están presentes los factores emocionales que inciden en el desempeño de los alumnos.

Bisquerra (2007) presenta una relación entre un mejor aprendizaje y el desarrollo de competencias socioemocionales:

Hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en el currículo. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal, sino una integración sinérgica de ambas dimensiones (p. 5).

### *Comunidades de aprendizaje*

Como punto de partida para la atención de la población participante se diseñó e implementó una comunidad reflexiva. Es importante resaltar que esta estrategia de enseñanza - aprendizaje surge del concepto de comunidades de aprendizaje o práctica.

El objetivo principal de la comunidad reflexiva pretende abandonar al concepto tradicional de la educación y situar a los alumnos en una participación activa a través del aprendizaje dialógico y reflexivo, en la búsqueda de un im-

pacto integral no solo en contenidos diversos y poco retomados, sino también en una didáctica diferente.

Etienne y Beverly Wenger-Trayner (2019) mencionan lo siguiente:

Las comunidades de práctica se forman por personas que se comprometen a participar en un proceso de aprendizaje colectivo dentro de un dominio o ámbito compartido de esfuerzo humano. Son grupos de personas que comparten una preocupación o una pasión por algo a lo que se dedican y aprenden cómo hacerlo mejor en tanto que interactúan regularmente (p. 2).

Las comunidades de práctica deben ser cultivadas bajo un proceso detallado con la intención de que los participantes obtengan los aprendizajes de manera efectiva. La creación de diferentes espacios de aprendizaje social abre nuevas oportunidades para desarrollar la capacidad de aprender.

### *Aprendizaje dialógico*

El área de Educación Socioemocional en planes y programas de estudio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017) propone el aprendizaje dialógico como estrategia para trabajar la educación emocional en los alumnos. El uso del diálogo de manera pedagógica definitivamente se vuelve imprescindible para el abordaje de la autonomía y conciencia emocional, así como para la autorregulación, la autoeficacia y las muchas

otras competencias y habilidades dentro de la educación socioemocional, pues cada alumno contrasta las propias ideas con las de los demás. Por otra parte, interviene en la resolución pacífica de conflictos, favorece la toma de decisiones enfocadas al bienestar colectivo, la empatía y la colaboración, pues tiene lugar en los procesos de interdependencia y en la expresión de la solidaridad.

El aprendizaje dialógico se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje. Para promoverlo, no son solo importantes y necesarias las interacciones de las y los estudiantes con el profesorado, sino con toda la diversidad de personas con quienes se relacionan.

### El cuento como estrategia para el abordaje de las emociones

El cuento es una estrategia compartida, ya que se involucra el alumno y lector, en este caso, el docente. Este tipo de narración favorece los vínculos positivos entre pares y la reflexión del tema a partir de diferentes perspectivas desde la experiencia personal. Es imprescindible que la historia sea fácil de seguir y comprender a través de vocabulario sencillo, de acuerdo con la edad de los alumnos. Agudelo (2016) menciona que el cuento como estrategia pedagógica incita a visualizar otras alternativas de mundo; exhorta a pensar en la pregunta “por lo otro y lo otro distinto” (p. 42). La intención de su uso fue abordar de manera reflexiva las competencias socioemocionales a partir de las perspectivas del alumnado y generar preguntas al respecto.

Los principales retos que implicó esta organización de los referentes teóricos se encuentran relacionados con el proceso de delimitación del tema, las necesidades de los alumnos y las posibilidades con las que contaba para llevarlos a la práctica. Esta transversalidad entre los elementos de argumentación teórica implicó, en muchos momentos, repensar y aclarar también cómo me iba apropiando de ellos y cómo se involucraban con el contexto real en la modalidad a distancia. Sin duda, fueron desafíos grandes, pero también llenos de satisfacción personal y profesional.

## **Ruta metodológica de la propuesta**

El proceso de investigación - acción (Colmenares y Piñero 2008) que se llevó a cabo en la propuesta favoreció una práctica reflexiva en la que se generaron diversas interrogantes, tanto en la temática nuclear como en la metodología utilizada. Algunas de ellas se relacionaban con la funcionalidad de las estrategias seleccionadas para el abordaje de las competencias socioemocionales y si su configuración permitía el alcance de resultados significativos en los alumnos. A través de la observación y triangulación de los registros e indicadores por sesión, se pudieron determinar fortalezas y áreas de oportunidad de la intervención y los elementos fundamentales para la conformación de una comunidad reflexiva. Los principales cambios de la acción se enfocaron en cómo se propiciaba la participación activa y reflexiva de los estudiantes para evitar a superficialidad en sus respuestas. Durante



dicho proceso, fue importante profundizar en las características tan diversas de los contextos de los niños y seleccionar estrategias que los llevaran a un diálogo más espontáneo, en un ambiente de aprendizaje colaborativo que les brindara la seguridad y confianza de compartir: así se fue modificando el entorno de la comunidad.

Otro de los elementos esenciales fue el desarrollo de la planificación, ya que se buscó replantear actividades novedosas sesión a sesión, en las que, como principio fundamental, se retomaran los gustos e intereses del subgrupo. Ello también llevó a una recopilación minuciosa de los cuentos temáticos, en los que podía identificar si reunían las características necesarias para trabajarlos dentro de los bloques. El punto de intercambio tanto con asesora, coasesora y compañeros de generación, igualmente favoreció que se ampliara la perspectiva del propio trabajo, generando nuevas ideas útiles y consejos para dar solución a dificultades presentadas.

Por lo que se refiere a la investigación realizada, permitió su ampliación y flexibilidad para retomar indicadores de construcción; definitivamente se potencializó la formación profesional al consolidar este proyecto, ya que al reunir, profundizar y replantear algunos de sus puntos, contribuyó a una mayor seguridad y motivación tanto en el diseño como en la aplicación metodológica.

A continuación se describen todos los aspectos que conforman la metodología utilizada con la población determinada. El tipo de investigación fue de tipo cualitativo debido a la naturaleza del tema, en el que se trabajó directamente

con el alumnado y que implicó el análisis, apreciación e interpretación del proceso de intercambio y evolución de sus perspectivas, avances y dificultades para el logro de objetivos relacionados con las competencias socioemocionales.

### *Objetivo*

Favorecer las competencias socioemocionales de autonomía, conciencia y regulación emocional a través del aprendizaje dialógico para conformar una comunidad reflexiva.

### *Participantes*

La población a la que estuvo dirigida esta propuesta fue identificada durante la jornada de observación y ayudantía en el servicio de apoyo USAER. Se atendió a un subgrupo prioritario conformado por tres alumnos que presentan DSA (Dificultades Severas de Aprendizaje): una alumna de 3er grado de 9 años de edad y que es de nuevo ingreso en la institución educativa, una alumna de 5to grado de 10 años de edad y un alumno de 6to grado de 11 años de edad; por otra parte, un alumno que presenta TDA (Trastorno por Déficit de Atención) y que actualmente cursa el 4to año y tiene 9 años de edad. En la siguiente tabla se sintetizan sus principales características que determinan la diversificación en la intervención (ver Tabla 2).

Tabla 2. Principales características de los alumnos

Alumno	Edad	Condición	Ritmo de trabajo	Motivación para aprender	Estilo de aprendizaje	Comunicación en modalidad virtual
1) 3°	9	DSA	Lento	No requiere de estímulos motivadores	Visual-Kinestésico	Medianamente estable
2) 4°	9	TDA	Promedio	Estable en su dedicación en sus estudios	Visual-auditivo	Estable
3) 5°	10	DSA	Lento	No requiere de estímulos motivadores	Visual-Kinestésico	Estable
4) 6°	11	DSA	Lento	No se impresiona por los estímulos motivadores comunes	Visual	Poco estable

Fuente: Elaboración propia. Se presentan las principales características de los alumnos participantes, involucradas en el desarrollo de las actividades.

## Estrategias utilizadas

La razón de configurar una pequeña comunidad reflexiva parte del aprendizaje colaborativo a través de compartir experiencias, perspectivas y puntos de vista que conlleva la educación, en este caso, socioemocional. Como maestra adjunta-practicante, el rol desempeñado fue de facilitadora de aprendizajes con la intención de desarrollar la conciencia de los alumnos en sí mismos, en relación con lo que van aprendiendo y a su capacidad de expresarse. Se buscó transformar el “cómo” se llevan a cabo las sesiones, lo cual obligó a repensar en lo que realmente es significativo para las y los alumnos, y también para nosotros como docentes, es decir, reflexionar bajo qué mirada se quería propiciar aprendizajes y de qué sirve hacerlo en comunidad.

La siguiente estrategia fundamental fue el aprendizaje dialógico, ya que permite el contraste de ideas entre el alumnado; así mismo, el establecimiento de una comunicación asertiva y escucha activa. Por otra parte, favorece el diálogo sobre los estados emocionales y reflexionar sobre los de los demás. La SEP (2017) propone el aprendizaje dialógico como estrategia para trabajar la educación emocional en los alumnos, pues se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje. Álvarez y González (2013) sostienen que uno de los puntos de partida fundamentales del aprendizaje dialógico es que considera que todas las personas pueden realizar aportaciones relevantes a los procesos de enseñanza–aprendizaje.

Por último y como estrategia detonante, se utilizó el cuento para el abordaje de las competencias socioemocionales. Es una estrategia compartida donde los alumnos pueden interactuar de manera activa y reflexiva debido a su flexibilidad de intervención, en la que se trabajan temáticas emocionales con el uso de un lenguaje sencillo y recursos visuales llamativos. Promueve el aprendizaje significativo, puesto que las temáticas se plantean desde situaciones y contextos cercanos a la realidad de los estudiantes, lo que impulsa que tomen referencias de ellos para enfrentar situaciones similares en la vida real.

Después de un análisis y pruebas realizadas en el periodo de observación y ayudantía para la identificación de la mejor opción para el establecimiento de comunicación con los alumnos, se determinó el uso de la plataforma virtual WhatsApp, puesto que es una aplicación más económica en cuanto a uso de datos móviles y de la cual disponen todos los padres de familia en sus dispositivos electrónicos. Esta plataforma de comunicación per-

mite adjuntar grabaciones sonoras, videos, enlaces, fotos, imágenes y otros archivos; así se pudo mantener comunicación tanto con alumnos como con padres y tutores. Se organizaron video llamadas de hasta ocho integrantes y la comunidad reflexiva resultó conformarse de manera completa.

Para el desarrollo de la configuración de la comunidad reflexiva fueron indispensables los siguientes recursos: computadora, celular e internet o datos móviles para el establecimiento de comunicación con cada uno de los alumnos participantes y, por otra parte, para la presentación y lectura de los cuentos, presentaciones en PowerPoint e imágenes como recurso de apoyo visual que se transmitieron en las sesiones de intervención. Se trabajó además con un material llamado “Libro de las emociones”, que les fue obsequiado de forma presencial, junto con otros elementos de papelería, al inicio de la aplicación metodológica, para generar motivación e interés por las actividades propuestas. Finalmente, también se usó el instrumento musical llamado ukelele, para técnicas de relajación.

Para el abordaje del objetivo antes mencionado, se diseñó un trabajo a partir de tres bloques: el primero dirigido a la autonomía emocional con las temáticas de autoconcepto y autoestima; el segundo de conciencia emocional para el desarrollo de percepción acerca de sus emociones y sentimientos; el tercero sobre regulación emocional para la resolución de conflictos, tolerancia a la frustración, entre otros. En cada uno de ellos se promovió el análisis y participación de la comunidad reflexiva, a partir del aprendizaje dialógico, el uso de cuento y su vinculación con la competencia socioemocional. Cabe resaltar que los textos utilizados conllevaron un proceso de selección bajo criterios de con-

tenido, temática, lenguaje, rangos de edad, además de una lectura personal para identificar el mejor para la comunidad reflexiva. Lo anterior con el propósito de promover el interés genuino de los alumnos por la lectura y que propiciaran la reflexión a partir de su propia perspectiva y experiencia.

## Evaluación

En el caso específico de esta propuesta, al hablar de Educación socioemocional fue de fundamental importancia la implementación de una evaluación cualitativa, que buscó el reconocimiento e identificación de todos aquellos elementos del desarrollo de competencias a partir de la experiencia personal de cada uno de los alumnos.

Los procesos diseñados para recolectar la información, analizarla y evaluarla constaron del diseño de entrevistas, escalas de valoración inicial tanto de las competencias como de aspectos de la aplicación metodológica relacionados con el objetivo; dichos instrumentos tuvieron dos momentos de aplicación: de manera inicial y al término de cada bloque temático, con la intención de analizar posibles avances, mejoras, dificultades y modificaciones pertinentes a lo largo de todo el proceso. Otro de los insumos primordiales fue la guía de observación a través del diario de campo, con el propósito de recabar todos los elementos descriptivos y anecdóticos de la intervención tanto subgrupal en la comunidad reflexiva como en la intervención individual; la información recolectada a través de ella fue esencial para analizar y retomar las particularidades de la puesta en práctica, así como para obtener

elementos sociales, pragmáticos y epistemológicos de cada sesión. Esta triangulación, tanto de instrumentos como de la observación y su registro, fue lo que permitió identificar, analizar y reflexionar de una mejor manera la propuesta, su funcionalidad, pertinencia, retos y dificultades, pero también alcances.

## **Análisis de la experiencia y resultados**

A continuación se presenta el análisis del primer bloque relacionado con la competencia de autonomía emocional, en el periodo de noviembre-enero del 2021, con un total de nueve sesiones, de las cuales cinco fueron en modalidad subgrupal y cuatro en modalidad individual o en parejas. En la siguiente tabla se observan las actividades implementadas en la comunidad reflexiva para el desarrollo de la autonomía emocional (ver Tabla 3).

Tabla 3. Actividades implementadas en comunidad reflexiva para el desarrollo de la autonomía emocional

Título	Propósito	Fecha de realización	Estrategias
1. Presentamos la comunidad reflexiva	Favorecer el autoconcepto y autoestima de los alumnos a través del reconocimiento personal e interacción con otros para la valoración e identificación de sus propias capacidades, limitaciones y potencialidades.	28 octubre 2020	Comunidad reflexiva
2. Leemos un cuento en comunidad reflexiva, Totalmente Adrián		4 noviembre 2020	Aprendizaje dialógico
3. Individual. Elaboración de acróstico positivo		4 noviembre 2020 9 noviembre 2020	Cuento
4. Leemos un cuento en comunidad reflexiva, Yo		19 noviembre 2020	
5. Parejas. Así soy yo		30 noviembre 2020 2 diciembre 2020	
6. Parejas. Si yo fuera		3 diciembre 2020	

7. Leemos un cuento en comunidad reflexiva, Me agrado a mí misma		3 diciembre 2020	
8. Cierre reflexivo del primer bloque		14 enero 2021	
9. Cierre individual		14 enero 2021 15 enero 2021	

Fuente: Elaboración propia. Se presentan las actividades planificadas de manera general, estructuradas en inicio, desarrollo y cierre, se incluyen presentación y cierre de bloque.

Como se puede observar en la tabla anterior, se trabajó todo el primer bloque temático a partir de un propósito específico, derivándose las temáticas de autoconcepto y autoestima. Así mismo, es importante resaltar que las estrategias centrales se utilizaron de manera sincrónica durante toda la aplicación metodológica, la intención de su diseño es que una no funciona sin la otra, se mantuvieron permanentemente ligadas para el logro de los objetivos de la propuesta. A continuación se presenta una tabla que presenta la comparativa inicial y final de este primer bloque temático, donde se abordaron temáticas de autonomía emocional (ver Tabla 4).

Tabla 4. Comparativa de resultados de bloque 1

Evaluación de Resultados Bloque 1
Autonomía emocional
Periodo: noviembre 2020 - enero 2021
Número de sesiones: 5 subgrupales/ 4 individuales
Propósito: Indagar y valorar, al inicio y término de bloque temático, la competencia de autonomía emocional y sus elementos de autoconcepto y autoestima en un subgrupo de alumnos matriculados en el servicio de USAER, con el objetivo de recabar información relevante sobre sus avances y áreas de oportunidad.



Código de colores:	Inicio noviembre			Término enero	
Indicadores	Alumno	Muy bien	Bien	Regular	Deficiente
Identifica y reflexiona sobre la importancia de conocerse a sí mismo	Y-3°				
	S-4°				
	C-5°				
	A-6°				
Reconoce sus características físicas	Y-3°				
	S-4°				
	C-5°				
	A-6°				
Reconoce las características principales de su personalidad	Y-3°				
	S-4°				
	C-5°				
	A-6°				
Identifica y valora sus capacidades, limitaciones y potencialidades	Y-3°				
	S-4°				
	C-5°				
	A-6°				
Se considera valioso e importante	Y-3°				
	S-4°				
	C-5°				
	A-6°				
Percibe positivamente su forma de ser	Y-3°				
	S-4°				
	C-5°				
	A-6°				

Fuente: Elaboración propia.

La observación y análisis de las sesiones fueron de suma importancia para la construcción de ideas centrales acerca de los alumnos, pero también de la intervención, ya que permitió visualizar los alcances y áreas de oportunidad con una perspectiva más amplia, como profesional de la educación. De manera inicial se pudo percibir “incomodidad” de los alumnos, tanto por el medio de comunicación como

por la modalidad subgrupal, en la que la distancia permitió trabajar.

El clima y organización se encontraban muy lejos del objetivo de la comunidad reflexiva, puesto que no existía un vínculo de colaboración ni participación reflexiva entre los alumnos. Por ejemplo, durante la sesión del 12 de noviembre se les preguntó por sus características físicas, la maestra puso como ejemplo el largo de su cabello, el primer alumno dijo que tenía el cabello largo; el segundo, corto, y la alumna J. dijo “que tengo el pelo largo y el pelo chiquito” (Diario del profesor, 12 de noviembre del 2020). Este fragmento se vincula también al aprendizaje dialógico y las principales dificultades experimentadas en el reconocimiento de las características personales tanto positivas como negativas, por lo que, en el desarrollo de las sesiones, las actividades buscaron promover el análisis personal plasmado dentro de su “Libro de las emociones”.

Con relación al empleo del cuento, la participación de los alumnos era muy similar a la de sus compañeros, recurrían frecuentemente a la imitación en sus respuestas, con la aparente búsqueda de “estar en lo correcto”, sin compartir sus propias ideas, puntos de vista y opiniones. A pesar de mantener una escucha atenta durante de la lectura del texto, se quedaban con los elementos más superficiales, sin profundizar en la intención del propio cuento.

Los ajustes más importantes que se consideraron debido al confinamiento y contextos de los alumnos participantes fueron los enfocados a la flexibilidad para tomar acuerdos con las familias respecto a los días y horarios de las sesiones,

considerando sus labores y buscando un espacio para que los niños pudieran usar un dispositivo. Esto permitió tener un mayor número de sesiones.

En el uso de los recursos tecnológicos planificados, en este caso, el uso del celular con la plataforma de WhatsApp fue realmente funcional, es necesario no subestimarla, sus alcances pueden ser múltiples debido a la popularidad y acceso actual que tienen las familias, tanto como medio de comunicación a través de mensajes de texto para la toma de acuerdos y envío de material complementario como videos, imágenes, audios y links de acceso a información para los alumnos.

## **CONCLUSIONES**

La puesta en marcha de esta propuesta implicó replantear la forma en la que concebía una intervención, la dinámica y las estrategias para generar participación e interés genuino. Por otra parte, también el material llamativo e interesante junto con un tono de voz puede invitar a los alumnos a colaborar, recordando que se utiliza un dispositivo con una pantalla pequeña en las que las interferencias pueden ser tanto de conexión como de los diferentes entornos en los que se desenvuelven los alumnos.

Para abonar a la configuración de comunidades reflexivas, aprendizaje dialógico y el uso del cuento como estrategia generadora en modalidad virtual o presencial, es necesario establecer una comunicación efectiva con los alumnos a través de las plataformas virtuales accesibles para ellos, de

acuerdo con sus posibilidades; esto implica ser flexibles como docentes para adecuar los tiempos y espacios pertinentes para que los alumnos participantes se mantengan presentes en las sesiones planeadas. Resulta de fundamental importancia promover la motivación y confianza tanto entre los participantes como con los docentes, ya que de esto dependerá el nivel de logro y alcances de la comunidad, dado que, sin diálogo e intercambio no existe la comunidad de aprendizaje.

En cuanto a la selección de cuentos temáticos, se necesita analizarlos de manera profunda bajo criterios como los mencionados con anterioridad; su éxito está ligado al interés que generen en el alumnado. Cuando los alumnos se encuentran en entornos poco favorables en casa, podemos propiciar una mejor participación y compartir ideas partiendo de supuestos o ejemplos, esto ayudará a que los estudiantes se animen a establecer un mejor diálogo y, por último, enfocarse en las características y necesidades del alumnado, así como sus gustos e intereses, favoreciendo una atención integral, pero sobre todo significativa.

## REFERENCIAS

- Álvarez, C., y González, L. (2013). Aprendizaje dialógico: una apuesta de centro educativo para la inclusión. *Tabanque revista pedagógica*, 26, 210-224. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4754777>
- Agudelo, J. F. (2016). *El cuento como estrategia pedagógica: una apuesta para pensar-se y narrar-se en el aula*. Medellín, Colombia: Luis Amigo.

[https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/263\\_El\\_cuento\\_como\\_estrategia\\_pedagogica.pdf](https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/263_El_cuento_como_estrategia_pedagogica.pdf)

Bisquerra, R. (2000). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://www.codajic.org/node/3101>

Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, (10), 61-82. Facultad de pedagogía. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: Troquel.

Colmenares, E. y Piñero, M. (2008). La investigación acción. *Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas*. *Laurus*, 14 (27), 96-114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>

Gómez, O., Romera, E. y Ortega, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 27-38. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136006>

Leiva, I., García, F., Matas, A., y Polo, E. (2021). *Actas del II Workshop y del I Congreso Internacional Virtual de Educación e Inclusión Socio-laboral*. Málaga: UMA editorial. Recuperado de [https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/21279/Libro\\_de\\_Actas\\_2.0.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/21279/Libro_de_Actas_2.0.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Mena, M., Romagnoli, C., y Valdés, A. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica*

- ca Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Plan y programas de estudio para la educación básica: *Aprendizajes clave para la educación integral*. Educación socioemocional. México: Autor.
- Torrice, J. y Zubieta, C. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. *Perspectivas*, (19), 15-30. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=425942453003>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile: Repositorio digital de las Naciones Unidas.
- Wenger-Trayner, E. y Wenger-Trayne, B. (2019). *Comunidades de práctica una breve introducción* (Govea Aguilar, D., trad.). Recuperado de <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/comunidades-practica-una-breve-introduccion>. (Obra original publicada en 2015).



## SOBRE LAS AUTORAS

**Morales González, Berenice.** Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana. Maestra en Educación con énfasis en Desarrollo Cognitivo por el Instituto Tecnológico de Monterrey, estudió también la maestría en psicoterapia Gestalt Infantil en el Centro de Estudios Superiores Gestálticos. Licenciada en Educación Especial en el área de Problemas de Aprendizaje por la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV). Ha publicado artículos y capítulos de libro relacionados con la evaluación de los aprendizajes, autorregulación académica, modelo TPACK y configuración de ambientes virtuales en la formación inicial docente. Distinciones: Perfil de desempeño docente 2013 y 2020, Becaria CONACYT 2014–2017, Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Líder del Cuerpo Académico BENVOCR-CA-14 denominado Investigación, tecnología y prácticas reflexivas para atender a la diversidad. Actualmente funge como Asesora de 7º y 8º semestre en la Licenciatura en Educación Especial. Es docente e integrante del núcleo académico básico de la maestría en Innovación de la Educación Básica en la Unidad de Estudios de Posgrado de la BENV. C. e.: berenice.morales.g@gmail.com. Página: <https://www.researchgate.net/profile/Berenice-Morales-2>



**Oliva Zárate, Laura.** Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España. Maestra en Psicoterapia Infantil Gestalt y Licenciada en Psicología por la Universidad Veracruzana. La línea de investigación que cultiva en el Cuerpo Académico Psicología y Desarrollo Humano es Análisis y Diseño de Interacciones Sociales en Ambientes Institucionales. Sus estudios se sitúan en el ámbito escolar desde preescolar hasta universitarios, con énfasis en problemas de conducta y violencia. Es docente de la Especialización en Estudios de Opinión UV (PNPC Internacional-Conacyt) y de la Maestría en Desarrollo Humano UV. Actualmente es investigadora de tiempo completo del Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana y docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana (BENV). Ha publicado diversos libros, capítulos y artículos de investigación, así como presentaciones en Congresos Nacionales e Internacionales. Es Perfil PRODEP y tiene el reconocimiento de nivel I por parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI-1). Fue Coordinadora del Centro de Desarrollo Infantil y de la Casa Hogar Conecalli, pertenecientes al Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Estado de Veracruz. Ha orientado en consulta privada a niños desde los dos hasta los 14 años. C. e.: loliva@uv.mx Página institucional [www.uv.mx/personal/loliva](http://www.uv.mx/personal/loliva)

**Méndez Salazar, Lucía del Rosario.** Estudios de Licenciatura en Educación Especial, área Problemas de Aprendizaje en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique

C. Rébsamen”, en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. Estudios de Diplomado “Problemas del Aprendizaje en el niño”, en la Universidad Iberoamericana de Puebla, en la ciudad de Puebla, México. Estudios de Maestría en Necesidades Educativas Especiales, en el Centro de Estudios Superiores en Educación (CESE), en la ciudad de Xalapa, Veracruz, México. Estudios del Máster “Experto Universitario en Psicodiagnóstico y Tratamiento de la Atención Temprana”, en la Universidad Camilo José Cela y en colaboración con la Fundación Síndrome de Down de Madrid en la ciudad de Madrid, España. Estancia de Investigación en la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid con el grupo de investigación en Psicología Cognitiva: Medición y Modelización de Procesos de Aprendizajes. Estudios de doctorado en Educación Interinstitucional en la Universidad Iberoamericana Puebla, con línea de investigación: El uso del lenguaje y conducta social, en la ciudad de Puebla, Puebla. C. e.: ver05000081@normales.mx

**Colorado Aguilar, Brenda Luz.** Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos por la Universidad Veracruzana, Maestra en Comunicación y Tecnologías Educativas por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). Actualmente adscrita a la Escuela Normal Veracruzana, Enrique C. Rébsamen (BENV) como profesor titular en la formación inicial de docentes de la Licenciatura en Educación Preescolar y al área de investigación de esta institución. Integrante del Cuerpo Aca-

démico Políticas Públicas y Evaluación Educativa. Nivel de Candidata a Investigadora Nacional (SNI-CONACYT). Reconocimiento a Perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente del tipo superior (PRODEP). Desarrolla la Línea de investigación modelos y ambientes educativos mediados por TIC con la publicación de libros, artículos en revistas nacionales e internacionales, capítulos de libros y participación en congresos nacionales e internacionales. Dictaminadora de revistas nacionales e internacionales. Experiencia docente en el nivel de licenciatura y posgrado en las modalidades: escolarizado, abierto y virtual de la Universidad Veracruzana; en el sistema virtual del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) en la Escuela de Altos Estudios en Comunicación Educativa (ESAE) del ILCE, en la modalidad escolarizada y virtual en la Universidad de Xalapa (UX), en la modalidad virtual en el Instituto Universitario Veracruzano (IUV) y en la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI). Miembro de la Red Temática CONACYT, Reto 3. Tecnologías de Información y Comunicación, de la Red Mesoamericana de Investigación y Tecnología Educativa y de la red REDOGIE. C. e.: brendaluzcolorado@gmail.com

**Alvarado García, Rosa Isela.**

Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial,  
Área Intelectual

Generación 2017-2021

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C.

Rébsamen”

C. e.: ver05325028@normales.mx

**Contreras Roldan, Arumy Ivonne**

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Generación 2018-2022

Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C.

Rébsamen

C. e.: contrerasroldana1a2018@gmail.com

**García Movis, Frida Paola**

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar

Generación 2018-2022

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C.

Rébsamen”

C. e.: fridamovis12@gmail.com

**Hernández Altamirano, Itzia Camila**

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar

Generación 2018-2022

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C.

Rébsamen”

C. e.: camila.meredith@gmail.com

**Juárez Guzmán, Diana Vanessa**

Estudiante de la Licenciatura en Educación Especial,  
Área Intelectual

Generación 2017-2021

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C.

Rébsamen”

C. e.: dianavjuarezg@gmail.com

**Marín Montano, Isaura Sofía**

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar

Generación 2018-2022

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C.  
Rébsamen”

C. e.: marinmontanoi1a2018@gmail.com

**Ortega Ceja, Victoria María**

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar

Generación 2018-2022

Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C.  
Rébsamen”

C. e.: ortegacejav1a2018@gmail.com

**Tapia Pérez, Carmina**

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar

Generación 2018-2022. Benemérita Escuela Normal Ve-  
racruzana Enrique C. Rébsamen

C. e.: ctapia1501@gmail.com





*La investigación en la formación inicial docente desde diferentes programas educativos: Un análisis en tiempos de confinamiento.*, de Berenice Morales González y Laura Oliva Zárate (Coords.), se terminó de editar en septiembre del 2022 en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, Av. Xalapa s. n., col. Unidad Magisterial, C. P. 91010, Xalapa-Enríquez, Veracruz. Cuidado de la edición: Berenice Morales González y Laura Oliva Zárate (Coords.).





Este libro representa un encuentro de saberes, trayectorias y gusto por la investigación desde diferentes miradas de colegas y estudiantes. Nace de un interés genuino por habilidades inherentes del ser humano, como la observación, la curiosidad, el deseo de aprender, la formulación de preguntas, la búsqueda de explicaciones y construcción de comprensiones, cada vez más amplias de lo que somos como personas. Justo esa idea humanizadora es la que detona esta obra, que se enmarca en una institución de educación superior para visibilizar inquietudes, alcances y limitaciones en la formación inicial docente vinculada a las habilidades investigativas.



**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