

FORJANDO DOCENTES

Innovación, Retos y Estrategias en la Educación Normalista

COORDINADORES

MARÍA CONCEPCIÓN GARABANDAL

MORELOS GONZÁLEZ

DANIEL ALBERTO CENTENO FUENTES



RÍO
SUBTERRÁNEO



FORJANDO DOCENTES: INNOVACIÓN, RETOS Y ESTRATEGIAS EN LA EDUCACIÓN NORMALISTA

Coordinadores

María Concepción Garabandal Morelos González

Daniel Alberto Centeno Fuentes



**FORJANDO DOCENTES: INNOVACIÓN, RETOS Y ESTRATEGIAS
EN LA EDUCACIÓN NORMALISTA**

1ª. Edición, Toluca, Méx. 2025

DR. © Aurelio Vences Díaz

DR. © Karem Vilchis Pérez

DR. © Daniel Alberto Centeno Fuentes

DR. © Héctor Velázquez Trujillo

DR. © Sergio Dotor Fernández

DR. © María Concepción Garabandal Morelos González

DR. © Cynthia Miranda Plaza

DR. © Sarahí Daniela Ovando Sánchez

DR. © Lucio González Escobar

Diseño y diagramación: Río Subterráneo Editores

www.riosubterraneo.com.mx

ISBN: 978-607-26708-4-6

Impreso en México

Printed in Mexico

Este libro no puede ser fotocopiado ni reproducido total o parcialmente por ningún medio o método sin la autorización por escrito del autor y los editores.

CONTENIDO

PRÓLOGO	5
Prejuicio, error o sublimación de los impulsos vitales en la transmutación de valores	
Aurelio Vences Díaz	9
La elaboración de planificaciones por estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal	
Karem Vilchis Pérez	30
Fortalecer el pensamiento lateral en estudiantes normalistas	
Daniel Alberto Centeno Fuentes	42
Desafíos en la dirección a distancia de tesis de licenciatura	
Héctor Velázquez Trujillo	57
El lugar del constructivismo en el PEEN2022	
Sergio Dotor Fernández	68
Educación socioemocional y autoridad de los padres: desafíos y perspectivas	
María Concepción Garabandal Morelos González	
Cynthia Miranda Plaza	
Sarahí Daniela Ovando Sánchez	86
La tutoría: su impacto en la formación de docentes en el primer grado de la LEP	
Lucio González Escobar	103

PRÓLOGO

Según narra la tradición, el hombre ideó la escritura para expresar de manera gráfica sus pensamientos. La escritura denota, en parte, la situación cultural del sujeto, sus percepciones acerca del mundo de vida y su interés por allegar sus argumentos a otros interlocutores. Cada persona escribe sobre lo que sabe, del acontecimiento de su entorno inmediato, desde su semántica (a veces denotando el mundo y otras connotándolo). En cualquier caso, el propósito amplio y plausible es extender la comunicación, provocar consensos o inducir disensos. En fin, la idea es ejercitar el intelecto propio y el de los demás. Este libro intitulado ***Forjando docentes: innovación, retos y estrategias en la educación normalista*** congrega ocho argumentaciones; sus autores revisan diversos derroteros planteando la explicación más accesible para todo público, sin duda la más probable de ser reconocida por un usuario concreto: el normalista. En conjunto, los artículos presuponen el contenido de los demás, lo anticipan haciéndolo común a la formación docente. En su aceptación de artículo particular, cada uno sumerge al lector en distintos intersticios y recovecos de la temática tratada, concluyendo con su particular visión, apelando a los autores clásicos o contemporáneos, pero siempre saliendo del laberinto de las argumentaciones a tenor del *Hilo de Ariadna* trazado como eje de inicio.

A lo largo del texto, los forjadores de las ideas plantean, ya sea propuestas para la innovación en el trabajo didáctico, o estrategias viables para la organización áulica, y en otros casos esbozan los retos del ámbito normalista en la posmodernidad. Forjar implica dar la primera forma a la figura. De este modo, Aurelio Vences Díaz, siguiendo los trazos de Nietzsche, expone en *Prejuicio, error o sublimación de los impulsos vitales en la transmutación de valores*, que la moral con la que convivimos es la moral nihilista, la que se ha venido concretando a lo largo de nuestra historia en una serie de prohibiciones, cuyo objetivo no ha sido otro que el de limitar a

los individuos en sus iniciativas y en sus acciones al imponer reglas uniformes, uniformadoras y niveladoras. Siguiendo esta idea, para el formador de docentes podrían ser comprensibles los efectos de la falta de mística y la contra ética en la formación.

Karem Vilchis Pérez continúa, de cierto modo, el análisis del desarrollo de las competencias del docente en formación, específicamente en *La Elaboración de planificaciones por Estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal*. Es un asunto de vital importancia, hoy en día la influencia de la Inteligencia Artificial y de la oferta de venta de planificaciones comerciales suele influir a los jóvenes para emular, replicar o inspirarse en este tipo de recursos para elaborar la propia. La autora expone con agudeza que sería importante determinar por qué los estudiantes consideran que la construcción de una planificación surge de un trabajo personal, ya sea por investigación o por videos sugeridos por internet y no por la consolidación de los aprendizajes que se originan en los cursos del trayecto de práctica profesional. No hay que olvidar el origen de la larga tradición de la Escuela Normal en este sentido. Vale la pena pensarlo.

Para alentar la producción de textos narrativos y académicos, Daniel Centeno Fuentes relata los resultados de la implementación de una intervención en el aula, empleando la trama de una película de ficción. A partir de ello, en el artículo intitulado *Fortalecer el pensamiento lateral en estudiantes normalistas* expone una intervención, ideada para incrementar la capacidad de los estudiantes para identificar el pensamiento lateral como una forma de romper con los esquemas tradicionales, lo que motivó a los estudiantes a crear soluciones innovadoras y analizar críticamente las estructuras narrativas y académicas. Dicho contenido confirma lo expuesto al inicio del prólogo. El sujeto (estudiante) escribe sobre lo que sabe, en especial aquello que está instalado en su mundo de vida.

La pandemia trastocó la forma de operar procesos académicos tradicionalmente instituidos en la Escuela Normal. Tal es el caso de la dirección de la tesis. En *Desafíos en la dirección a distancia de*

tesis de licenciatura, Héctor Velázquez Trujillo presenta dos estrategias ideadas para cumplir con esta tarea durante el aislamiento provocado por el Covid-19. Una con seis trabajos de tesis bajo el enfoque de etnografía educativa en el ciclo escolar 2019-2020 y otra con cuatro documentos, dos desde la investigación-acción y dos como estudios de caso, en el ciclo escolar 2020-2021. El peculiar modo de hacer etnografía a distancia y la *sui generis* manera de intervención educativa interesará al lector, pues en la actualidad dichas estrategias crecen como opciones del trabajo académico en las escuelas normales por efecto de la comunicación virtual.

Los vientos de cambio acompañan la última reforma hecha a los planes de estudio de la educación normal. La reforma operada a partir de 2022 presenta versiones reformuladas de planteamientos teóricos ya clásicos en el ambiente normalista, tal es el caso de la pedagogía operatoria. Así, correspondió a mi persona describir en *El lugar del constructivismo en el PEEN2022*, algunas ideas sobre el nuevo enfoque por capacidades, dominios del saber y desempeños, y sobre las modalidades para el trabajo activo, sugeridas para operarlas en aula de licenciatura, según lo estipulado en el acuerdo secretarial 16/08/22.

Un reto social de actualidad corresponde a la recuperación del rol orientador de los padres y madres en el contexto de la denominada posmodernidad, modernidad líquida o simplemente tiempos actuales. Con agudeza, el equipo encabezado por María Concepción Garabandal Morelos González, en su artículo *Educación socioemocional y autoridad de los padres: desafíos y perspectivas*, presenta varias consideraciones sobre el rol de la familia, el sentido de la autoridad, los modelos de crianza de los padres, etc. Una interesante aportación, la cual pareciera ser una conseja común recurrir a la ayuda de profesionales especializados en el comportamiento humano, como psicólogos y terapeutas, quienes pueden aportar conocimientos valiosos para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales. La idea es básica, pero por lo común los padres no aceptan ayudas. Leer el artículo será de gran valía.

Para cerrar la octeta, Lucio González Escobar cincela el rol del tutor en el artículo denominado *La tutoría: su impacto en la formación de docentes en el primer grado de la LEP*. Como es de conocimiento de docentes y estudiantes, en la Escuela Normal se cuenta con este servicio para la atención de problemáticas, para orientar dudas relacionadas con el plan de estudios y el asesoramiento de la práctica profesional, entre otras cuestiones. Resultado de las encuestas de satisfacción se localiza un hallazgo digno de ser considerado: los tutorados refieren que los tutores deben demostrar mayor disposición y compromiso en la responsabilidad que le encomienda la Escuela Normal para atender a los tutorados en los días y horarios establecidos por la misma institución. Este tema revierte la necesidad de una nueva investigación que responda a otra interrogante: ¿Quién es el tutor o, mejor dicho, cuáles son sus habilidades? Pero en particular habría que preguntar por su disposición.

Sea ésta la oportunidad de dialogar con las reflexiones de autores, cuya identidad es la de formadores de docentes. Ubicarse en esa atalaya dará al lector el contexto desde el cual están planteadas las argumentaciones.

Sergio Dotor Fernández
Febrero 15

PREJUICIO, ERROR O SUBLIMACIÓN DE LOS IMPULSOS VITALES EN LA TRANSMUTACIÓN DE VALORES

PREJUDICE, ERROR OR SUBLIMATION OF VITAL IMPULSES IN THE TRANSMUTATION OF VALUES

Aurelio Vences Díaz

Escuela Normal No. 1 de Toluca

diazaureliovd@normal1toluca.edu.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7957-2928>

Resumen: Los motivos que dieron origen a este artículo fueron, por un lado: la observación realizada en los Grupos de Clase, respecto del desempeño y manifestación de los valores de los estudiantes, y por el otro, el diálogo con los formadores de docentes al interior de las reuniones de Academia, pues al abordar la línea de atención sobre los estudiantes, los argumentos eran de que había cierta negatividad, pasividad e indiferencia de ellos al abordar el Programa de cada Curso. De lo anterior, se encontró de manera recurrente que los estudiantes incorporan la moral a través de su educación, y con base en los referentes teóricos, se halló lo siguiente: si están psicológicamente sanos, si esos valores en los que se han educado son saludables y les ayudan a crecer; o por el contrario, si sus valores han ocasionado que se desarrollen llenos de culpa y neurosis, llevándolos a la frustración y a estar poco motivados para atender sus responsabilidades académicas; esto es precisamente a lo que se enfrentan los formadores de docentes en su práctica educativa.

Ahora bien, se buscó responder los siguientes cuestionamientos: ¿qué valores manifiestan, fomentan y retoman en sus actividades académicas los estudiantes normalistas? y ¿cómo se involucran en el trabajo colaborativo, crítico y creativo, además de fortalecer sus habilidades, capacidades, actitudes y valores?

El ejercicio de la libertad humana forma parte de la estructura del mundo, de la sociedad y de la historia; nuestras acciones y omisiones pueden modificar el mundo. He aquí un punto importante a tomar en cuenta cuando nos enfrentamos a posturas radicales o a la negativa de los estudiantes normalistas a enfrentar su realidad y responsabilidad en el quehacer académico.

Un hallazgo importante fue que la moral con la que convivimos es la moral nihilista, la que se ha venido concretando a lo largo de nuestra historia en una serie de prohibiciones, cuyo objetivo no ha sido otro que el de limitar a los individuos en sus iniciativas y en sus acciones al imponer reglas uniformes, uniformadoras y niveladoras; un código de conducta universal que ordena o prohíbe no sólo las acciones concretas en sus manifestaciones, sino también en las intenciones últimas del pensamiento y los motivos psicológicos de esas acciones.

Palabras clave: prejuicio, impulsos vitales, transmutación de valores.

Abstract: The reasons that gave rise to this article, within the student community at Escuela Normal No. 1 of Toluca, were, on the one hand: the observation made in the Class Groups, regarding the performance and manifestation of the values of the students, and on the other hand, the dialogue with the teacher trainers inside the Academy meetings, because when approaching the Line of attention on the students, the arguments were that there was certain negativity, passivity and indifference of them when approaching the Program of each Course; from the above, it was found recurrently, that the students incorporated the morals through their education, but two conditions were established for this: if they are psychologically healthy, if those values in which they have been educated are healthy, help them to grow; or on the contrary, that they develop full of guilt, full of neurosis, because those values lead them to frustration and to be little motivated to attend their academic responsibilities; this is precisely what teacher educators face in their educational practice.

Now, in this article we sought to answer the following questions: what values are manifested, promoted and retaken in their academic activities, and how do they get involved in collaborative, critical and creative work, in addition to strengthening their skills, abilities, attitudes and values?

Hence, according to the state of the art consulted, when morality is examined in a scientific way, outside its theological and metaphysical frame, then it can be tried to be overcome, because it can be changed; especially if in new social and cultural conditions, the old morality is seen to consist of a source of subjective conflicts and becomes a reason for negative confrontations between individuals; this was what also gave rise to the search for theoretical references to support this research.

Thus, in the human being, judgments are a constituent part of his organism and of his instinctive life, hence when morality instead of helping individuals to elevate themselves, to refine themselves, it weakens them, makes them sick and unhappy; life itself pushes the individual to self-definition, that is, to growth, to overcoming animality and to autonomy to go that way; What they have to incorporate is the struggle, the choice, the discipline and the responsibility to be able to fulfill their commitments and in this case, the academic scenario of the students, an issue that we have not stopped to analyze as teacher educators.

Keywords: prejudice, vital impulses, transmutation of values.

Introducción

Este artículo surgió del interés personal y académico por abordar el tema de lo que enfrentan los formadores de docentes, específicamente con los estudiantes normalistas al realizar su práctica educativa en la Escuela Normal No. 1 de Toluca. Se planteó la necesidad de conocer si hay prejuicio, error o sublimación de los impulsos vitales en la transmutación de valores en los docentes en formación. Es importante aclarar que este no es un refrito de una postura filosófica o de diferentes posturas teóricas que se revisaron

para sustentar el presente trabajo; más bien, fue una postura personal, ya que la conducta humana está cargada siempre de significados, y eso es precisamente en donde hundi6 sus raíces este estudio.

Dirigir los esfuerzos académicos y personales a un objeto de investigación concreto responde siempre a una serie de razones de distinta índole, que están relacionadas con el entorno social y los problemas vigentes a los que se busca respuesta; es precisamente la propia historia, el contexto de donde provienen los docentes en formación, su trayectoria y el contexto académico donde se forman, pero sobre todo, que en un futuro estará bajo su responsabilidad un grupo de alumnos de Educación Básica.

Por lo anterior, los significantes, como la diferencia cultural, el idioma, la historia, los valores, las creencias, las costumbres, los rituales, las tradiciones y las palabras con significado son todos elementos clave en los discursos en los que se constituye, se transforma y se cuestiona la identificación de los estudiantes de la Escuela Normal No.1 de Toluca.

Por ello, pensar en las condiciones históricas es afirmar que el pasado sigue hablándonos y que lo hace a través de nosotros, aunque tenga muchas voces y por lo tanto siempre tenga un carácter discursivo.

Este documento está sustentado en cuatro apartados, el primero de ellos: la genealogía de la moral; aquí se retomó la postura filos6fica de Nietzsche, donde establece que es el hombre el que produce los valores, el que los instaura. Los niños incorporan la moral a través de su educación; por eso, la moral debe ser estudiada y comprendida a partir de los motivos extra morales que la producen. El espíritu humano y las distintas esferas de la cultura, y entre ellas la moral, no son otra cosa que logros evolutivos que se van configurando de manera progresiva a partir de ese mecanismo principal que rige la dinámica de la vida.

En su magna obra *Genealogía de la Moral*, Nietzsche establecía: “Sospecho que la situación va de mal en peor. La sociedad está decayendo hacia un prototipo de persona más cómoda, conformista, indiferente, ignorante, endeble, miedosa y mediocre, esta

es la mayor de las fatalidades”. Esta aseveración es precisamente la que motivó la búsqueda de los referentes para explicar el escenario al cual se enfrentan los docentes en formación en sus responsabilidades académicas.

Respecto al apartado “El sentido de los valores y su enseñanza”, se analiza el entorno actual, caracterizado por la complejidad social y la globalización económica y cultural. De ahí que educar en valores se perfila como una cuestión imprescindible para formar ciudadanos que sean capaces de asumir los nuevos retos y comprometerse activamente, jugando un papel activo y eficaz en la construcción de un mundo mucho más justo, inclusivo, equitativo e intercultural.

Aquí nos referimos a lo que es la transmutación de valores que ofrecen un establecimiento de un código moral, que mantendrá un equilibrio en la sociedad y ofrecerá una vida mucho mejor que en el código anterior; se necesita de la transmutación, que no es transmisión, de los valores y normas que tiene la sociedad, ya que el comportamiento del ser humano trae consecuencias para bien o para mal en todos los ámbitos.

De ahí entonces que fue necesario reconocer el contexto en el que se está inmerso, donde la invasión de la intimidad a través de la televisión, los cambios en la estructura familiar y la saturación informativa por los medios de comunicación ofrecen un modelo de seducción que se enfrentan a lo que brinda la escuela por la vía de la argumentación. Asimismo, prevalece el constante interrogante sobre la violación de los derechos humanos, de las mínimas normas morales, del alejamiento de las virtudes y de la exacerbación de problemas como la agresión escolar, donde se presentan fenómenos como el *bullying*, la injusticia, la desigualdad y falta de respeto a la dignidad de los seres humanos.

En otro orden de ideas, en el apartado “De lo humano y lo comunitario”, se hizo una concatenación acerca de la enseñanza de los valores con el nuevo modelo educativo (Plan de Estudios 2022 de Educación Básica). Según Morin (citado por Vergara, 2010), para la transformación educativa hay que integrar la complejidad

de la pedagogía moderna con la humanización. Hay que integrar la mirada analítica en el horizonte de la unidad, la complejidad científica en la humanización: racional y ético-existencial. Una integración que se extiende a la sociedad entera: desde sus raíces y sus valores culturales profundos, hasta las bases de la sociedad y sus ramas institucionales, sobre todo educativas.

Es importante hacer referencia a que la base ideológica de la Nueva Escuela Mexicana es el Humanismo, que pone al estudiante como el motivo de todos los esfuerzos del Sistema Educativo; pedagógicamente el estudiante descubre el potencial que tiene para aprender conocimientos, habilidades y actitudes que desarrolla en su vida diaria. Así, el currículum escolar debe estar orientado a la formación de ciudadanos responsables con ética social y conductas encaminadas al bien común.

En el apartado final “Los valores y el cambio social”, se retomó el pensamiento del filósofo mexicano Luis Villoro para conceptualizar la comunidad y dejar en claro que junto con ella perviven valores comunitarios, cuyo interés no es de carácter individualista sino comunitario. Desde esta perspectiva, la comunidad puede brindar un ejemplo de organización social en la que no prevalece el desarrollo individual por sobre otros intereses. Villoro mostró por primera vez un interés explícito por el concepto de comunidad, mismo que se entiende, en relación dialéctica con la sociedad, como una forma de organización social previa al cristianismo y a la modernidad.

No se trata de un sistema de pensamiento sino de una mentalidad; naturalmente que esta manera de pensar coexiste, durante toda la época, con la antigua, a la cual a menudo se enfrenta; incluso, al principio es aún la antigua visión del mundo la que da carácter a la sociedad y sólo en unos cuantos espíritus se expresa el nuevo pensamiento. Pero es este último el que está preñado de futuro, es él el que termina dando su especificidad a la nueva época; todo está lleno de prejuicios, de errores y a veces lo dejamos a nuestros impulsos vitales, pero dejamos de lado los valores.

Materiales y método

Por su enfoque, se abordó la investigación cualitativa; por un lado, se planteó informar con objetividad, claridad y precisión acerca del escenario social, así como de las experiencias de los estudiantes normalistas; por el otro, aproximarse a un sujeto real, un individuo en su contexto, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores, etc., por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental.

Con lo anterior, también permitir la familiarización con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo un documento más completo respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados.

Ahora bien, la preocupación fundamental del etnógrafo es el estudio de la cultura en sí misma, es decir, delimitar en una unidad social particular cuáles son los componentes culturales y sus interrelaciones de modo que sea posible hacer afirmaciones explícitas acerca de ellos (García Jiménez, 1994).

El conocimiento cultural de los participantes dentro de la sociedad constituye su conducta y la forma en que se comunican; por tanto, una gran parte de la tarea etnográfica residió en explicitar ese conocimiento de los informantes participantes. Ante ello, este trabajo estuvo sustentado en el mundo empírico y, por ende, se determinaron las actividades a realizar para poder alcanzar el objetivo propuesto que fue: analizar los valores entendidos como fenómenos, objetos e ideas, que los docentes en formación de la Escuela Normal No. 1 de Toluca enfrentan en su actividad material y profesional, y que tienen para ellos determinada significación en la satisfacción de sus necesidades e intereses de su vida personal y profesional.

En otro orden de ideas, se atendieron cuatro fases fundamentales para cumplir con este proceso: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa. La fase preparatoria estuvo constituida en dos etapas: reflexiva y de diseño, las cuales se materializaron en un marco teórico-conceptual y en la planificación de las actividades que se ejecutaron en las fases posteriores.

En la fase de trabajo de campo se recogió y registró información de diferentes sistemas de observación (diarios, observaciones no estructuradas), de encuesta: Forms (entrevistas en profundidad, entrevistas en grupo), documentos de diverso tipo, etcétera.

En su fase analítica, las tareas fueron: a) redacción de datos, b) disposición y transformación de datos, y c) obtención de resultados y verificación de conclusiones. Respecto al informe, se presentaron los datos sistemáticamente que sustentaron y refutaron las explicaciones alternativas, ofreciendo un resumen de los principales hallazgos que fundamentaron las conclusiones.

Es importante mencionar lo referente a la delimitación poblacional: se tomaron como muestra 46 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que cursaban el tercer grado grupo III, del sexto semestre, en el ciclo escolar 2023-2024, en la Escuela Normal No. 1 de Toluca.

Entre las principales técnicas para recabar datos cualitativos fueron la observación, la entrevista, los grupos de trabajo, la recolección de documentos, los materiales y las historias de vida. El análisis cualitativo implicó organizar los datos recogidos, transcribirlos cuando resultó necesario y codificarlos. La codificación tuvo dos planos o niveles, en el primero, se generaron unidades de significado y categorías; en el segundo, emergieron temas y relaciones entre conceptos.

En este documento establecemos que se buscó en todo momento la reflexión sobre un asunto de la vida humana, de la vida cotidiana, de poder entender, de poder pensar mejor y, por tanto, de poder posicionarnos de otra manera en el mundo y con respecto al otro, en este caso, de los estudiantes normalistas. ¿Hay prejuicio, error o sublimación de los impulsos vitales en la transmutación de valores?

INSTRUMENTO

PREJUICIO, ERROR O SUBLIMACIÓN DE LOS IMPULSOS VITALES EN LA TRANSMUTACIÓN DE VALORES

Apreciable estudiante de Tercer Grado de la Licenciatura en Educación Primaria, le solicito conteste con veracidad los siguientes planteamientos.

1. Para usted: la vida buena debe ser una obra de arte.

SÍ NO LO DESCONOZCO

2. ¿Según su punto de vista, debe ser usted autor de su propia vida, pues el ejercicio de la libertad humana forma parte de la estructura del mundo?

SÍ NO LO DESCONOZCO

3. Si tuviera que elegir entre los siguientes estadios jerárquicos, ¿por cuál se decidiría usted?

LEÓN NIÑ@ CAMELLO

4. Debemos cambiar radicalmente la forma de valorar nuestro escenario de vida con mayor actitud ante ésta; nuestras acciones y nuestras omisiones pueden modificar el mundo.

SÍ NO LO DESCONOZCO

5. Debe usted asumir su vida como una voluntad de poder, no dejarse guiar por otros; esto implicaría para usted liberarse de muchos prejuicios morales que determinan su entendimiento y su comportamiento.

SÍ NO LO DESCONOZCO

6. Si tuviera usted que elegir entre ser un león o un camello, ¿por cuál se decidiría?

LEÓN CAMELLO

7. Estaría usted de acuerdo en que todo aquello que le ha ocurrido en su vida, le volverá a ocurrir infinitamente en un círculo; todo sin excluir nada.

SÍ NO LO DESCONOZCO

8. ¿Puede usted encontrarse con el triunfo y la derrota al mismo tiempo, y tratar a estos dos elementos de la misma manera?
- SÍ NO LO DECONOZCO
9. ¿Puede usted esperar y no cansarse de la espera, o ser engañad@ por quienes le rodean, no pagar con mentiras, o siendo odiado, no dar cabida al odio?
- SÍ NO LO DESCONOZCO
10. Juega usted para jugar, si gana se divierte, si pierde también.
- SÍ NO LO DESCONOZCO

CONDICIONES COLECTIVAS Y SOCIALES

11. ¿Puede usted describir su hogar y enunciar si en éste existe lo necesario para vivir sano y protegido?
- SÍ NO MEDIANAMENTE
12. ¿Puede usted recordar las vivencias más significativas que ha tenido en su hogar?
- SÍ NO MEDIANAMENTE
13. ¿Se plantean en su hogar acuerdos de convivencia y estos se cumplen?
- SÍ NO MEDIANAMENTE
14. ¿Puede usted reconocer que las personas necesitamos cuidarnos mutuamente?
- SÍ NO MEDIANAMENTE
15. ¿Conoce usted los lugares típicos de su colonia, barrio o localidad donde vive? (parques, mercado, iglesias, etc.)
- SÍ NO MEDIANAMENTE
16. Si es el caso, ¿identifica usted la importancia de las vestimentas típicas de su comunidad o bien de algún pueblo autóctono?
- SÍ NO MEDIANAMENTE
17. ¿Sabe usted a qué se dedican sus familiares más cercanos?
- SÍ NO MEDIANAMENTE

18. ¿Conoce usted los servicios de su comunidad y sabe cómo recurrir a ellos en caso de ser necesario?

SÍ NO MEDIANAMENTE

19. ¿Puede usted ponerse de acuerdo con hermanos, amigos o compañeros para cambiar roles ante nuevas actividades?

SÍ NO MEDIANAMENTE

20. ¿Respeta usted los acuerdos cuando se abordan tareas colectivas?

SÍ NO MEDIANAMENTE

21. ¿Comparte usted con sus iguales o con adultos mayores aquello que les agrada o les interesa?

SÍ NO MEDIANAMENTE

22. ¿Siente usted que sintoniza o encaja con las personas o bien de los compañeros de su entorno?

NUNCA CASI NUNCA A VECES
A MENUDO

23. ¿Con qué frecuencia siente usted que tiene muchas cosas en común con las personas de su entorno?

NUNCA CASI NUNCA A VECES
A MENUDO

24. ¿Con qué frecuencia se siente usted abierto y comunicativo?

NUNCA CASI NUNCA A VECES
A MENUDO

**PEDAGOGÍA CRÍTICA, SU PRAXIS Y LAS
LÓGICAS DE DOMINACIÓN IMPLÍCITAS
EN EL CURRÍCULO OCULTO**

25. ¿Reconoce usted en nuestra sociedad la diferencia entre dominados y dominantes, entre oprimidos y opresores?

SÍ NO MEDIANAMENTE

26. ¿Reconoce usted el escenario social al que pertenece (campesinos, obreros, profesores, mujeres, indígenas, migrantes, etc.) y sus particularidades (mujer campesina mazahua, profesora indígena totonaca, etc.)?

SÍ NO MEDIANAMENTE

27. Identifica usted los prejuicios que las clases dominantes, hegemónicas, opresoras establecen sobre su escenario social?

SÍ NO MEDIANAMENTE

28. ¿Identifica usted los prejuicios que las clases dominantes, hegemónicas, opresoras establecen sobre otros grupos sociales?

SÍ NO MEDIANAMENTE

29. ¿Piensa usted que el sector hegemónico, su discurso dominante y las prácticas opresoras ejercen violencia sobre su escenario social?

SÍ NO MEDIANAMENTE

30. ¿Conoce usted los mecanismos de violencia que ejercen los grupos hegemónicos en su escenario social?

SÍ NO MEDIANAMENTE

31. ¿Percibe usted cómo los medios de comunicación legitiman al sector hegemónico, su discurso dominante, las prácticas opresoras que ejercen violencia sobre los integrantes de su escenario social?

SÍ NO MEDIANAMENTE

32. ¿Conoce usted las políticas públicas y privadas que aplica el sector dominante para que en su escenario social le impida tener algún crecimiento económico, educativo o cultural?

SÍ NO MEDIANAMENTE

33. ¿Identifica usted que los privilegios de las personas son una condición heredada por aspectos económicos, culturales o políticos y no el resultado de un sistema meritocrático que premia el esfuerzo?

SÍ NO MEDIANAMENTE

34. ¿Reconoce usted que las dificultades, las privaciones económicas, culturales o políticas son consecuencia de la clase social o al escenario social al cual se pertenece?
SÍ NO MEDIANAMENTE
35. ¿Identifica usted que el éxito (medido como movilidad social, estabilidad económica, servicios educativos y culturales) se alcanza con la voluntad, con una actitud positiva o con la perseverancia de las personas?
SÍ NO MEDIANAMENTE
36. ¿Identifica usted que para una sociedad alternativa y diferente la honestidad es un valor central?
SÍ NO MEDIANAMENTE
37. ¿Percibe usted cómo los medios de comunicación y las políticas públicas y privadas generan campañas para convencer a las personas de que viven en libertad y que son sus ambiciones patrimoniales y el sueño del éxito lo que los obliga a autoesclavizarse en las nuevas dinámicas de la explotación?
SÍ NO MEDIANAMENTE
38. Desde su punto de vista: la humillación y la impotencia generan el odio y el deseo de venganza respecto a los fuertes y como consecuencia genera resentimiento.
SÍ NO MEDIANAMENTE
39. ¿Considera usted que es apropiado para desarrollar una vida en sociedad la imposición de reglas uniformes, un código de conducta universal que ordena o prohíbe, incluso las intenciones últimas del pensamiento?
SÍ NO MEDIANAMENTE
40. ¿Ha leído usted acerca de los teóricos que sustentan la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana?
SÍ NO MEDIANAMENTE

Resultados

Atrevidamente, se puede establecer que la moral con la que convivimos es la moral nihilista, la que se ha venido concretando a lo largo de nuestra historia en una serie de prohibiciones, cuyo objetivo no ha sido otro que el de limitar a los individuos en sus iniciativas y en sus acciones al imponer reglas uniformes, uniformadoras y niveladoras. Se trata de un código de conducta universal que ordena o prohíbe no sólo las acciones concretas en sus manifestaciones, sino también en las intenciones últimas del pensamiento y los motivos psicológicos de esas acciones.

En la parte final de este escrito, y con base en el marco teórico, establecimos que la actitud del hombre libre sería la de construir sus propios valores (transmutación). Un cultivo de singularidad, de la individualidad que acepta el riesgo, de admitir capacidades de acción nuevas, innovadoras, capaces de hacer crecer y fortalecer a los individuos en lugar de disminuirlos y, por tanto, a la sociedad.

Esculpirse a sí mismo con un juicio de gusto: aquí ronda la definición de Nietzsche sobre la ética, que la persona se funda en la responsabilidad individual y en la experiencia del control de sí mismo; lo que está más allá del hombre nihilista, la ética de la singularidad, en torno al concepto de construcción de uno mismo, en función de un gusto por la excelencia y la distinción.

Se hace también referencia a que la peor amenaza de los seres humanos no es otra cosa que la de su propio impulso interior de la animalidad; de ahí el tejido social roto que enfrentamos. Entre hombres y leones no hay posibilidad de compromisos leales, entre lobos y corderos no hay sentimientos comunes; todos traman sin descanso la muerte de los unos y los otros.

Es necesario vivir la vida de manera plena y sin miedo a los obstáculos y las adversidades; una vida basada en la autonomía y la fuerza personal, en lugar de la conformidad y la sumisión a valores y normas impuestos por la sociedad.

A lo que nos enfrenta la historia del siglo XXI es a la producción de nuevos sujetos y no a la mera repetición de esquemas anquilosados.

La pregunta no es: quiénes somos, sino quiénes podemos llegar a ser, porque la diferencia no es pensar como siempre lo hemos hecho, en conservar la fe, tratando de que el terreno no se resquebraje por medio de un acto de voluntad compulsiva, sino en aprender a pensar de otra forma.

Finalmente, la cultura vigente es el conjunto orgánico de comportamientos predeterminados por actitudes (*ethos*) ante los instrumentos tecnológicos (civilización), cuyo momento teleológico está constituido por los valores y símbolos del grupo fundado en un proyecto ontológico, es decir, estilos de vida que se manifiestan en las obras objetivas y que transforman el ámbito físico animal en un mundo humano dado, un mundo cultural dominante.

Discusión y conclusiones

Este documento buscó en todo momento la reflexión sobre un asunto de la vida humana, de la vida cotidiana, de poder entender, de poder pensar mejor y, por tanto, poder posicionarnos de otra manera en el mundo y con respecto al otro.

Estamos hechos en un tiempo, nos forjamos en un tiempo, que al tiempo nos hace y nos deshace, mutable, cambiable, transformable de la condición humana. Según Nietzsche, el ser humano es el animal no fijado, es un animal que tiene plasticidad, que tiene maleabilidad, somos muy variables, hay madera que permite las mutaciones de lo que somos; el animal no fijado. Frente a la vida que hacemos, en la escala personal y en la cultura, podemos encontrar algo que nos conduzca a ascender en el sentido de complejizar y enriquecer lo que somos, y por esa vida habría que perfilar, o *versus* la decadencia, como lo que pasa en nuestro tiempo, el mundo moderno.

Al plantear la relación de las relaciones humanas, Karl Marx establece que ninguna sociedad está petrificada ni congelada; de ahí entonces que se hace necesario dar un salto en nuestra vida cotidiana, para enfrentar de manera distinta nuestra responsabilidad como parte del conglomerado en que vivimos, en búsqueda de algo diferente, tendiente a buscar una sociedad más justa e igualitaria.

Nietzsche planteó que la historia, en función de los valores, en materia de la moral, somos históricos, no hay nada del orden de una esencia eterna en nosotros, ni en el ámbito de las sociedades que armamos, ni en el dominio de nuestra afectividad, ni en el sistema de valores en el que circunscribimos nuestra vida. Si el hombre no tiene libertad, entonces ni la moral ni el derecho se pueden aplicar.

Nietzsche y Marx cuestionan la metafísica y la moral tradicional y defienden la libertad y la autonomía del individuo, critican la sociedad y la cultura occidental, y defienden una forma de vida basada en la creatividad y la superación personal.

El ejercicio de la libertad humana forma parte de la estructura del mundo, de la sociedad y de la historia; nuestras acciones y nuestras omisiones pueden modificar el mundo. He aquí un punto importante a tomar en cuenta cuando nos enfrentamos a posturas radicales o a la negativa de los estudiantes normalistas a enfrentar la realidad en la que vivimos.

La libertad es el privilegio exclusivo de las naturalezas fuertes y nobles, y lo que hace fuertes y libres a esas naturalezas son la disciplina, la autoexigencia, el autodomínio; todo lo cual se traduce en un modo de existencia más elevado y profundo. Quizá sea ésta la más importante de las conclusiones en este escrito.

Las naturalezas débiles son las que no quieren ser autónomas ni libres y por eso renuncian a esa lucha, se subordinan entonces a distintos amos, a los que obedecen como las ovejas de un rebaño. Aquí se resume el modo de comportamiento de los estudiantes normalistas, ante esa pasividad, negligencia, aislamiento, etc., cuando se enfrentan a su responsabilidad académica.

Tomando como referente el movimiento ilustrado del siglo XVIII, un espíritu verdaderamente ilustrado sería el que desarrolla un pensamiento autónomo, capaz de ejercerse en libertad. No dejarse guiar por otro implica liberarse también de muchos prejuicios morales que determinan nuestro entendimiento y comportamiento.

Criticar la moral no es en modo alguno negarla, el objetivo de Nietzsche no es destruirla para defender el libertinaje. La inmoralidad o la amoralidad: hay que dar paso a una nueva moral no dogmática, que represente una transvaloración; es decir, un cambio de valores, respecto a los que han sido defendidos e impuestos por la moral europea tradicional; y el cambio principal en este sentido. La moral no debe concebirse como una moral absoluta, sino como un tipo de diferenciación entre el bien y el mal, entre lo bueno y lo malo que esté en conexión como función social y concreta.

La moral es absolutamente necesaria para la convivencia armónica de los hombres en sociedad, pero no debería ser el ámbito de unos valores sobrenaturales y absolutos y de unas normas inmutables. La moral no es ninguna cosa venida del cielo, sino más bien parte más de la cultura, como lo es la ciencia, el arte o la técnica.

De lo anterior, es la razón por la que hay tantas morales como culturas, y cada una de ellas ha tenido y tiene su propia y particular evolución histórica; sin las prescripciones de la moral, los seres humanos no habríamos superado el nivel de la animalidad.

Es el hombre el que produce los valores, el que los instaura. Los niños o los adultos incorporan la moral a través de su educación; si están psicológicamente sanos, si esos valores en los que se han educado son saludables, si les ayudan a crecer; o se desarrollan llenos de culpa, llenos de neurosis, porque esos valores son castrantes y debilitantes.

Si tomamos en cuenta la postura de Freud, el Yo actúa median-do entre nuestras necesidades primitivas y nuestras creencias éticas y morales. Un Yo saludable proporciona la habilidad para adaptarse a la realidad e interactuar con el mundo exterior de

manera que represente el mejor compromiso entre los deseos y emociones pulsionales del Ello y las demandas restrictivas o punitivas provenientes del Super Yo (representa este los pensamientos morales y éticos).

El espíritu humano y las distintas esferas de la cultura, y entre ellas la moral, no son otra cosa que logros evolutivos que se van configurando de manera progresiva a partir de ese mecanismo principal que rige la dinámica de la vida. Para Nietzsche y para Darwin el mecanismo que rige la dinámica de la vida no es otro que la lucha por la existencia.

Cuando se examina la moral de modo científico, fuera de su encuadramiento teológico y metafísico, entonces se le puede intentar superar porque se puede cambiar; sobre todo si en nuevas condiciones sociales y culturales, la vieja moral se ve que consiste en una fuente de conflictos subjetivos y se convierte en motivo de enfrentamientos negativos entre los individuos.

Se magnifican los valores como la renuncia, el desprecio, la negación de uno mismo, la humildad, la castidad, la abnegación. De ahí también surge la gente sometida, la humillación y la impotencia generan el odio y el deseo de venganza respecto a los fuertes y la interiorización de ese odio deriva en resentimiento. Es entonces cuando aparecen estos significados en los estudiantes de la Escuela Normal No. 1 de Toluca.

Todo ser humano tendría que enfrentarse a lo largo de su vida a la lucha entre dos impulsos: el interior le impulsa a elevarse, a diferenciarse, a crecer, a encontrar su propia identidad e individualidad original, a ese impulso lo llamaba Nietzsche su pensamiento de juventud.

Es quizá de manera encubierta que lo que no ha sucedido, lo que ha triunfado ha sido la moral opuesta a la vida, la que niega los valores nobles y dedica todo su esfuerzo a tratar de obligar a todos que los individuos tengan que ajustarse a los ideales metafísicos y teológicos; porque la vida tal como es, según esa moral, aparece como inmoral e injusta.

Pensar en las condiciones históricas, es afirmar que lo impuesto en el pasado sigue hablándonos y que habla a través de nosotros, aunque tenga muchas voces y, por lo tanto, siempre tendrá carácter discursivo.

Con base en la postura de Hegel, el ser humano depende inevitablemente de sus condiciones ideales y materiales, enfrentándose a ellas en una dialéctica imperecedera, lo cual no le hace libre de algún modo, sino más bien le otorga una nueva forma material en cada ciclo dialéctico. Esta es la conclusión estelar que sustenta los hallazgos al aplicar las entrevistas y cuestionarios a los estudiantes de la Escuela Normal No. 1 de Toluca.

Referencias

- Camus, Albert (2024), *El mito de Sísifo*, España: Penguin Random House.
- Centro de Estudios de la Universidad (2008), *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y Humanas*, México: ANUIES.
- Chomsky, Noam (2017), Indigenous people are our only hope for survival. Articles & essays on indigenous people and their fight to defend nature from 'civilised' humans. UCTV Native people and environment.
- De Sousa, Santos Boaventura (2010), *Descolonizar el poder, reinventar el poder*, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Dewey, John (2004), *Experiencia y Educación*, España: Biblioteca Nueva.
- Dussel, Enrique (2012), *América Latina: Dependencia y Liberación*, Argentina: Obras Selectas II.
- Estrada Lopera, Luis Esteban (2016), *La ontología de la ética. Un estudio sobre la filosofía existencialista de Jean-Paul Sartre y Simone de Beauvoir*, Colombia: Editorial Aula de Humanidades.
- Fals Borda, Orlando (2014), *Ciencia, Compromiso y Cambio Social*, Uruguay: El Colectivo.
- Fernández, Tomás y Tamaro, Elena (2004), "Biografía de Friedrich Nietzsche", en *Biografías y Vidas*. La enciclopedia biográfica en línea [Internet] España.

- Galván Lafarga, Luz Elena (2016), *Derecho a la Educación*, México: Secretaría de Gobernación.
- Hall, Stuart (2017), *The Fateful Triangle. Race, Ethnicity, Nation*, Cambridge (Mass.) / Londres: Harvard University Press.
- Illich, Ivan (2009), *Por una sociedad desescolarizada*.
- Johnson, Bárbara (2014), *Ponte una flor en el pelo y sé feliz*, Estados Unidos: Mundo Hispano.
- López, K. (2017), Karen López, “Arturo Escobar, Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia”, en *Amerika* [online], núm. 16. Disponible en http://cort.as/-B7I_
- Meneses, María Paula y Bidaseca, Karina (coords.) (2018), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Libro Digital PDF.
- M. Reimers, Fernando, K. Chung Connie (eds.) (2020), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Marx, Karl (1847), *La crítica moralizante o la moral crítica*. Marxists Internet Archive, 2011.
- Nietzsche, Friederich (1887), *La Genealogía de la moral*, Alemania.
- Rojas, Galván José (2016), *Hacia la restauración del modelo humanista en México: Una propuesta con el potencial de formar hombres y mujeres cultos*, México: Universidad de Guadalajara.
- Rutherford, F. J., & Ahlgren, A. (2006), *Ciencia Valores y Educación*.
- Sánchez Meca, Diego (2020), *Conferencia, Nietzsche: su vida, su obra, su tiempo*, Fundación Juan March, UNED.
- Sartre, Jean Paul (1973), *El existencialismo es un humanismo*, Argentina: Sur.
- Secretaría de Educación Pública (2022), *Cambios en el paradigma de la práctica docente en el marco de la NEM*.
- SEP (2022), “Plan de Estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria”. Disponible en:
https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- SEP (2023), “Un libro sin recetas, para la maestra y el maestro. Fase 3”, en *Dirección General de Materiales Educativos*.

Vázquez Verdera, Victoria (2009), *La educación y la ética del cuidado en el pensamiento de Nel Noddings*, España: Universidad de Valencia.

Vergara Aceves, Jesús (2010), Reseña de “Educación humanista. Una nueva visión de la educación desde la aportación de Bernard Lonergan y Edgar Morin” de López Calva, Juan Martín, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XL, núm. 1. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/270/27018883009.pdf>

Villoro, Luis (1992), *Pensamiento Moderno. Filosofía del Renacimiento*, México: Fondo de Cultura Económica.

Villoro, Luis (2017), “Pensar la Comunidad desde la Modernidad”, en *Sincronía*, núm. 71, México: Universidad de Guadalajara.

Hemerografía

Roitman Rosennman, Marcos (26/oct/2023), *Homo sapiens, sapiens*: Gaza, el fracaso de la especie. *La Jornada*.

Web

(<https://ecologise.in/2017/11/04/noam-chomsky-indigenous-people-are-the-only-hope-for-human-survival/>).

LA ELABORACIÓN DE PLANIFICACIONES POR ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA ESCUELA NORMAL

THE DEVELOPMENT OF LESSON PLANS BY STUDENTS IN THE BACHELOR'S DEGREE IN PRIMARY EDUCATION AT THE ESCUELA NORMAL

Karem Vilchis Pérez

Escuela Normal No. 1 de Toluca

alkabb2007hotmail.com

ORCID: 0000-0001-5809-7413

Resumen: Dentro del perfil de egreso de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria se establece el nivel de conocimientos, habilidades y actitudes a poseer por parte del futuro docente; de manera específica señala el diseño de planificaciones que respondan a las necesidades de los alumnos de la escuela primaria, de acuerdo con las políticas que se presentan en el momento de su intervención. Derivado de lo anterior, el proceso de construcción que se realiza en la Escuela Normal se cree surge de un Trayecto de Formación, el que está directamente vinculado con el diseño de planificación y su puesta en marcha dentro de las escuelas primarias, aunque no se cuenta con una evidencia que lo respalde. De ahí que se planteara la pregunta: **¿Cómo elaboran las planificaciones los estudiantes normalistas para sus intervenciones en la escuela primaria?** El objetivo es comprender de dónde surgen las planificaciones que permitan mejorar el proceso de construcción y diseño de planificaciones.

Palabras clave: planificaciones, enseñanza, aprendizaje, práctica profesional, formación,

Abstract: The graduate profile of students in the bachelor's degree program in primary education establishes the level of knowledge, skills, and attitudes that future teachers must possess. Specifically, it highlights the design of lesson plans that address the needs of primary school students in accordance with the policies in place at the time of their teaching intervention. Based on this, the construction process carried out at the Normal School is believed to stem from a Training Path, which is directly linked to the design and implementation of lesson plans in primary schools, although no evidence currently supports this assumption. Hence, the following question was posed: How do teacher training students create lesson plans for their interventions in primary schools? The aim is to understand the origins of these plans to improve the process of constructing and designing them

Keywords: lesson plans, teaching, learning, professional practice, training.

Introducción

Las prácticas profesionales, de acuerdo con el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (DOF, 2018), tienen como finalidad fortalecer el desempeño profesional del futuro docente, de tal forma que desarrollen las competencias profesionales y genéricas necesarias para insertarse en la realidad social.

De manera específica dentro de las competencias profesionales que requieren los futuros docentes para incorporarse al campo laboral, está el diseño de planificaciones que respondan a las necesidades del entorno y de los estudiantes. Por lo tanto, el diseño de los diferentes cursos que conforman la malla curricular está delineado para fortalecer su desempeño dentro de las aulas de educación básica, en congruencia con los principios de gradualidad, profundidad y secuencialidad.

En este sentido, la elaboración de planificaciones por parte de los futuros docentes juega un papel fundamental en su desempeño profesional, ya que de ahí se origina en gran medida el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos.

Por esta razón se realizó una investigación de tipo cualitativo en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, en el ciclo escolar 2022-2023, con alumnos del 4º y 6º semestre. Como cuestionamiento se les planteó: ¿Cómo elaboran sus planificaciones los futuros docentes para intervenir en la escuela primaria? La intención es comprender cómo realizan dicho proceso y de qué forma se puede fortalecer su proceso de formación.

Metodología

La metodología empleada para la presente investigación fue de tipo cualitativo con un enfoque descriptivo. Al respecto, Taylor y Bogdan (Rodríguez, Gil y García, 1999: 33) señalan que es aquella en la que se recuperan “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”; es decir, que bajo las aportaciones del sujeto entrevistado se trata de comprender un fenómeno.

El instrumento que se empleó para la recogida de información fue un cuestionario con una sola pregunta para obtener aspectos específicos sobre un determinado objeto de estudio, que en este caso se soportó en comprender cómo diseñan los estudiantes de la Escuela Normal sus planificaciones que se implementan en las escuelas primarias.

De ahí que la pregunta que se planteó fue: **¿Cómo elaboras tus planificaciones para tus intervenciones en la escuela primaria?**

La pregunta se formuló a estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, durante el ciclo escolar 2022-2023, mientras cursaban el 4º y 6º semestre, respectivamente. De los 175 alumnos que en el momento conformaban el universo, se obtuvo resultado de 159.

Resultados

Del ejercicio planteado a los estudiantes sobre cómo elaboraban sus planificaciones, se observaron dos situaciones iniciales que llamaron la atención: lo primero es que existió una diferencia en las respuestas obtenidas de los estudiantes de 6° semestre y los de 4° semestre.

Se advirtió que los alumnos de 4° semestre aún ofrecen una variedad de respuestas, a diferencia de los estudiantes que se encontraban en 6° semestre. Al respecto, el Plan de Estudios 2018 (Diario Oficial de la Federación, 2018) señala que el trayecto de práctica profesional se encamina al acercamiento de los estudiantes a las prácticas profesionales de las instituciones de educación básica, las cuales responden a tres principios: gradualidad, profundidad y secuencialidad. De manera específica, la gradualidad tiene que ver con el desarrollo de la docencia, es decir, con las competencias que se requieren para el logro de aprendizaje de los estudiantes en los distintos niveles de educación. Desde este contexto, se advierte una clara congruencia con la comprensión que tiene el estudiante en relación con su evolución del proceso formativo de la propia licenciatura (Tabla 1).

Tabla 1. Categorías obtenidas de los estudiantes del 4° y 6° semestre

CATEGORÍAS				
4° I	4° II	4° III	6° I	6° II
Por los cursos de trayecto de práctica y cursos que se relacionan	Planes y programas de estudio	Por los cursos de trayecto de práctica y cursos que se relacionan	Por los cursos de trayecto de práctica y cursos que se relacionan	Niños
Internet	Niño	En clases de semestres previos	Niños	Investigación
Videos	Con la realidad	En familia	Otros	Otro

CATEGORÍAS				
4º I	4º II	4º III	6º I	6º II
Por los cursos de trayecto de práctica y cursos que se relacionan	Planes y programas de estudio	Por los cursos de trayecto de práctica y cursos que se relacionan	Por los cursos de trayecto de práctica y cursos que se relacionan	Niños
Internet	Niño	En clases de semestres previos	Niños	Investi- gación
Lecturas	Por los cursos de trayecto de práctica y cursos que se relacionan	Por maestros de la normal	Investigación	Por los cursos de trayecto de práctica y cursos que se relacionan
Otros	otros	Investigación		
Acorde al docente titular de primaria		Por autores		
		Ejemplos de planeaciones		
Por indicación		Por mis habilidades y conocimientos previos		
Docentes de práctica y las prácticas en escuelas primarias		Por estrategias		
		Mediante planes y programas		
		Por planeación de proyectos		
Docentes y autores		El juego		
		En la práctica en la escuela primaria		
Padres de familia		Acorde con las necesidades de los estudiantes		

Fuente: Elaboración propia (2023), a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes.

Resulta evidente que el contraste de las categorías obtenidas entre los grados está un poco más consolidado en los alumnos de 6° semestre en relación con los estudiantes de 4° semestre, por lo que se evidencia una clara gradualidad de aprendizajes que les permitan verse inmersos en las prácticas profesionales dentro de las instituciones de educación básica.

En función de las categorizaciones extraídas de las respuestas proporcionadas por los estudiantes, se destacan cuatro: por docentes del trayecto de práctica profesional o por otros cursos; de las necesidades de los niños; por investigación; y otros, entre los que se encuentran por familia, por lo que vieron en internet, por sugerencias de los titulares de las escuelas primarias, porque vieron una planificación de alguna otra persona, entre otras.

Por acompañamiento de docentes del trayecto de práctica profesional o relacionados

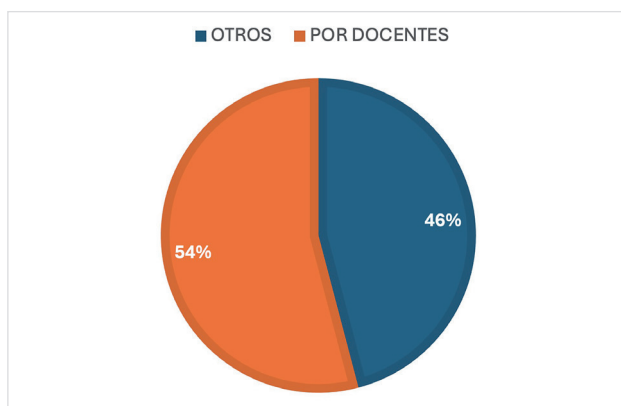
De manera específica, el trayecto de práctica profesional del Plan de Estudios 2018 menciona que dentro del mismo se pretende (DOF, 2018: 12-13):

La integración de distintos tipos de conocimiento, tanto para el diseño didáctico como su aplicación. De esta manera, mantiene una relación directa con los otros cursos de la malla curricular, en particular con los referentes teórico-disciplinarios y didácticos que se desprenden de cada uno de ellos. Los cursos que integran el trayecto permiten establecer una relación estrecha entre la teoría y la práctica, para potenciar el uso de las herramientas metodológicas y técnicas para sistematizar la experiencia y enriquecer la formación, propiciando la mejora e innovación.

Según el planteamiento, los cursos que conforman la práctica profesional están encaminados al proceso de enseñanza y aprendizaje; en consecuencia, a los futuros normalistas les corresponde el diseño de estrategias que permitan el logro de aprendizajes de los niños en educación primaria.

Todo indica que la construcción de planificaciones debe necesariamente surgir de los trayectos de práctica; sin embargo, los resultados que se obtuvieron han sido distintos, si bien algunos futuros docentes reconocen que surge del acompañamiento de los maestros del trayecto de práctica profesional o de otros docentes que la propia licenciatura. Otros reconocen diversos factores que inciden en el diseño de planificaciones como: por internet, videos de YouTube, lecturas, de acuerdo al maestro de educación primaria, los padres de familia, por mencionar algunos (Gráfica 1).

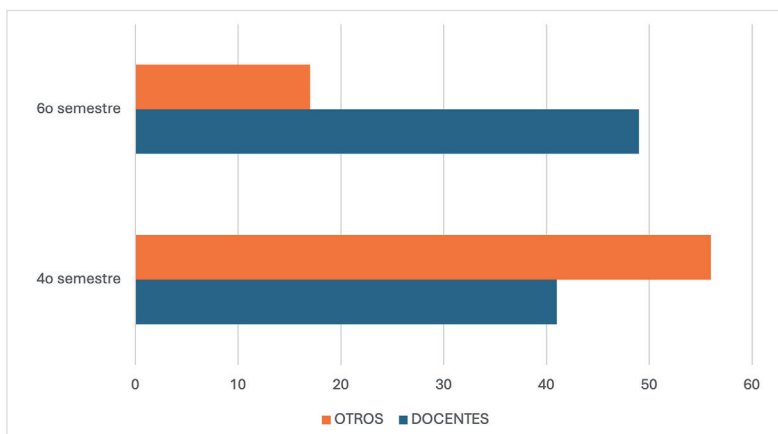
Gráfica 1. Futuros docentes que consideran a los docentes de los diferentes cursos



Fuente: Elaboración propia (2023), a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes.

Algunas de las respuestas obtenidas de los docentes señalan que la metodología aprendida para el diseño de la planificación fue de “las clases de práctica, aritmética y álgebra”, “con base en los cursos que tomé del 1º al 3er semestre”, “en el transcurso de los semestres”. Como se advierte, los estudiantes si bien reconocen que han recibido apoyo por parte de los docentes de la licenciatura en comento, se observa nuevamente una diferencia entre los estudiantes de 4º y 6º semestre (Gráfica 2).

Gráfica 2. Diferencias entre 4º y 6º semestre de los futuros docentes que consideran a los docentes de los diferentes cursos



Fuente. Elaboración propia (2023), a partir de los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a los estudiantes.

De manera específica, los alumnos de 4º semestre reconocen en su mayoría que los docentes han contribuido de manera directa, aunque no sólo señalan a los docentes de los cursos de práctica profesional, sino a encargados de otros cursos, quienes se han sumado al diseño de sus planificaciones. En tanto, 6º semestre se indica directamente al docente de práctica profesional.

Al respecto, Chapa y Flores (2015) sostienen que al ser un docente formador existe una responsabilidad para desarrollar habilidades pedagógicas en los futuros docentes. Sobre todo los que están vinculados con la práctica profesional, pues se encuentran con mayor posibilidad de establecer una metodología dirigida a la enseñanza; es decir, dentro del proceso de formación, los docentes del curso dirigido a la práctica profesional son el medio idóneo para lograr que se desarrollen las competencias profesionales que se requieren para cumplir el perfil de egreso que sostiene la propia Licenciatura en Educación Primaria.

Por investigación

La investigación en el campo de la formación de docentes ha desempeñado un papel fundamental como un medio de mejora de la práctica profesional; sin embargo, en lo que atienden a esta investigación, los estudiantes mencionan que para el diseño de las planificaciones realizan “investigación” o “mediante un proyecto de investigación en donde indague acerca de las distintas metodologías que funcionan con los niños”.

Se observa que los estudiantes recurren a una búsqueda de datos en algunos medios electrónicos sobre metodologías de planificación. En este punto sería importante plantear qué tanto se hace una búsqueda en marcos teóricos y metodológicos que permitan elegir información auténtica para el diseño de planificaciones, como se menciona en el Plan de Estudios 2018, el cual establece dentro de las finalidades formativas del trayecto de práctica profesional “utilizar las herramientas de la investigación para documentar, analizar, explicar la práctica docente para su mejora permanente” (s/p). De manera que los futuros docentes están mirando a la investigación sólo desde un sentido de explicación, lejos de la cuestión de indagación para enriquecer su hacer dentro de las escuelas de educación primaria.

Los niños

De las respuestas que arrojaron los estudiantes de 4º y 6º semestre, se encontró como coincidencia al niño como punto de partida para la planificación. Algunos de los comentarios emitidos por los estudiantes para diseñar sus planificaciones fueron: “a partir de los diagnósticos obtenidos en las aulas” o “de la edad que tienen los niños” en el momento de su intervención. En este entendido, Carriazo, Perez y Gaviria (2020: 90) señalan que “la realización de la planeación curricular debe tener en cuenta los grupos con que se trabajará”; desde esta perspectiva, considerar al estudiante como eje de la planificación sólo responde a una de las dimensiones que conforma la práctica educativa.

Considerar al niño como centro de la planificación deja fuera aspectos fundamentales como el elemento didáctico, de aprendizaje, social y de valoración, que le permitan al futuro docente mirar su proceso de intervención como un entorno de aprendizaje, bajo un método que le permita obtener las dimensiones que se involucran y logren los aprendizajes en el aula, así como el desarrollo de competencias.

Por otros

Esta categoría me generó gran interés, ya que sobre todo los estudiantes del 4º semestre ofrecieron una diversidad de respuestas que explican el origen de sus planificaciones:

- Indicación de los docentes
- Por diversos autores
- De acuerdo a videos
- Por aplicación directa en las primarias
- Por mis papás que son maestros
- Viendo la realidad de las escuelas

Desde estas perspectivas, las opiniones que expresan los estudiantes están alejadas de la finalidad de la planificación entendida como un “instrumento con el que los docentes organizan su práctica educativa articulando el conjunto de contenidos, opciones metodológicas, estrategias educativas, textos y materiales para secuenciar las actividades que se han de realizar” (p. 107); al contrario, se miran aspectos diversos que son ajenos a la construcción de una planificación que coadyuve al logro de aprendizajes.

Discusión

Considerando la finalidad del campo formativo del trayecto de práctica profesional, cuyo propósito es fortalecer el desempeño profesional (DOF, 2018), bajo un planteamiento didáctico,

metodológico y epistémico, el origen es fundamental que sea de los cursos que conforman el propio trayecto, ya que bajo los principios básicos de gradualidad, profundidad y secuencialidad la intención es la formación del estudiante de manera evolutiva. De lo anterior surge la necesidad de indagar sobre los cursos orientados al desarrollo de la práctica profesional. Esto permitirá identificar el motivo por el que no constituyen la fuente principal para la elaboración de las planificaciones por parte de los estudiantes.

Los alumnos admiten que si bien la mayoría de las planificaciones se originan a partir del respaldo de los trayectos de práctica profesional, continúan recurriendo a otros medios que les brindan apoyo; de ahí que sería importante consolidar cada uno de los conceptos que ofrecen como otras alternativas para planificar, de tal forma que se comprenda lo que entienden por investigar proyectos, por secuencia o correlación.

Sería importante determinar por qué los estudiantes consideran que la construcción de una planificación surge de un trabajo personal, ya sea por investigación o por videos sugeridos por internet y no por la consolidación de los aprendizajes que se originan en los cursos del trayecto de práctica profesional.

Si bien se observa una diferencia entre la conceptualización del origen de las planeaciones entre 4º y 6º semestre, sería importante conocer las respuestas de los estudiantes que se encuentran en 8º, de tal forma que se logre determinar si existe una verdadera evolución en el proceso de formación. En este sentido, se puede observar si se presenta algún cambio que permita ver la realidad y tomar decisiones en la construcción del trayecto de práctica con los docentes que lo conforman.

De igual manera, a partir de la propia concepción del Plan de Estudios bajo el acuerdo 14/07/18, sería importante propiciar cuestionamientos específicos en torno a los ejes que lo componen, para lograr determinar de forma concreta los aspectos que es importante analizar y fortalecer en el proceso de formación de los futuros docentes, como: observar qué tanto lo que otros cursos que conforman la malla curricular y el propio curso destinado a la

práctica profesional coadyuvan al diseño didáctico de las planificaciones; la relación que existe entre la teoría y práctica, vista desde la Escuela Normal e instituciones de educación básica; qué tanto de lo que se proporciona en la Escuela Normal permite sistematizar la experiencia en su práctica profesional; cuestionar si dentro de los diferentes cursos proporcionados dentro de la Escuela Normal se está en oportunidad de construir herramientas metodológicas y técnicas para recuperar información de su práctica profesional; y cómo a partir de lo que se proporciona en la institución formadora de docentes se fomenta la innovación y mejora.

Referencias

- Carriazo, C., Perez M. y Gaviria, K. (2020), “Planificación educativa como herramienta fundamental para una educación con calidad”, en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 25, núm. Esp. 3, Venezuela: Universidad del Zulia. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3907048>
- Chapa, M. y Flores, M. (2015), “La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales”, en *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 6, núm. 10. Doi: https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v6i10.168
- Diario Oficial de la Federación (2018), *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*, Gobierno de la República.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999), *Metodología de la Investigación Cualitativa*, Ediciones Aljibe.

FORTALECER EL PENSAMIENTO LATERAL EN ESTUDIANTES NORMALISTAS

STRENGTHENING LATERAL THINKING IN NORMAL SCHOOL STUDENTS

Daniel Alberto Centeno Fuentes
Escuela Normal No. 1 de Toluca
centenodaniel_d@normal1toluca.edu.mx
ID: 0009-0002-5344-6156

Resumen: El presente artículo tiene como propósito compartir cómo a través del curso *Producción de Textos Narrativos y Académicos* de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, se acercó a un grupo de 31 estudiantes normalistas la importancia de fortalecer el pensamiento divergente. Edward de Bono (1967), en su teoría del pensamiento lateral, lo describe como un proceso mental que supone la producción de ideas creativas por medio de la exploración de diversas soluciones, el cual es caracterizado por la fluidez, la flexibilidad y la originalidad. Dicho proceso se guió mediante la propuesta metodológica Divergencia en Acción, la cual consta de ocho fases en forma cíclica con la intención de mejorar continuamente las experiencias y vivencias dentro de los espacios de aprendizaje. Esto llevó a formular la pregunta: ¿Cómo se puede fortalecer el pensamiento lateral en estudiantes normalistas?, lo cual dio como resultado que los estudiantes normalistas además de reflexionar sobre la importancia del pensamiento lateral en su propia práctica, se permitieron salir de su espacio de confort a lo largo del curso.

Palabras clave: divergente, pensamiento, creatividad, ingeniar, competencias.

Abstract: This article aims to share how, through the course Production of Narrative and Academic Texts at Escuela Normal No. 1 de Toluca, a group of 31 normal school students was introduced to the importance of strengthening divergent thinking. Edward de Bono (1967), in his theory of lateral thinking, describes it as a mental process involving the production of creative ideas by exploring various solutions, characterized by fluency, flexibility, and originality. This process was guided by the methodological proposal Divergence in Action, which consists of eight cyclical phases aimed at continuously improving experiences and interactions within learning spaces. This led to the formulation of the question: How can lateral thinking be strengthened in normal school students? As a result, the students not only reflected on the importance of lateral thinking in their own practice but also stepped out of their comfort zones throughout the course.

Keywords: divergent, thinking, creativity, ingenuity, competencies.

Introducción

El ejercicio de intervención se desarrolló bajo la temática de *Matrix*,¹ ya que ofrece un contexto estimulante y relevante para explorar el pensamiento lateral. Este enfoque permite a los estudiantes no sólo reflexionar sobre su papel en la educación, sino también sobre la forma en que pueden deconstruir y reconstruir la realidad educativa, favoreciendo la innovación pedagógica. En cuanto a la metodología que se implementó, fue la de divergencia en acción, que se centra en crear ambientes de aprendizaje divergentes que fomenten la generación de múltiples soluciones a un problema y que desafíen las estructuras del pensamiento convencional. A través de actividades diseñadas en torno a *Matrix*, como

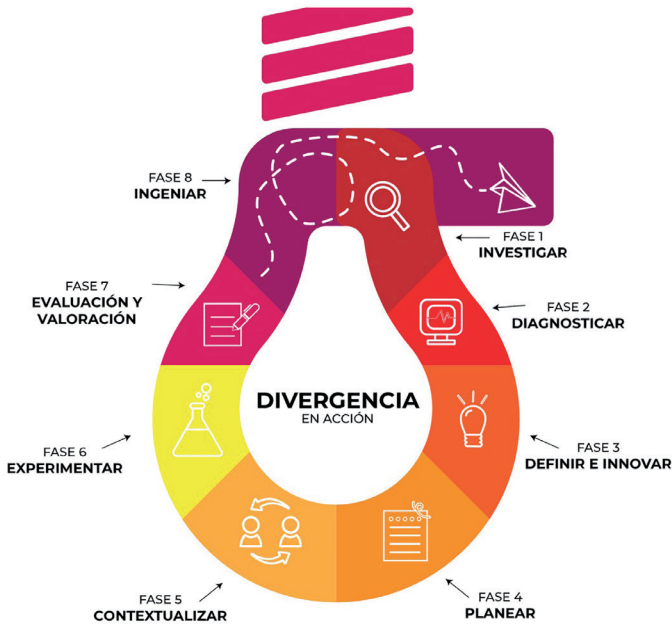
¹ Es una película de ciencia ficción escrita y dirigida por las hermanas Wachowski en 1999.

simulaciones, debates y ejercicios creativos, se buscó activar el pensamiento lateral en los estudiantes. Los resultados muestran que los estudiantes normalistas experimentaron una mayor flexibilidad cognitiva y una disposición más abierta a considerar enfoques alternativos en su futura práctica docente. Asimismo, se observó una mejora considerable en la capacidad que los estudiantes tenían para generar ideas originales y novedosas, lo que refuerza la importancia de integrar el pensamiento lateral en los procesos de práctica de los futuros docentes.

Metodología

El estudio se realizó en un grupo integrado por 31 estudiantes, 23 mujeres y 8 hombres que conformaron un grupo de la Escuela Normal No. 1 de Toluca en la Licenciatura en Educación Primaria, plan de estudios 2018. El desarrollo de la intervención fue desde un enfoque cualitativo. Bonilla y Rodríguez (2005) mencionan que el método cualitativo es un enfoque investigativo que busca comprender la realidad social desde la perspectiva de los actores involucrados, señalando que las situaciones sociales deben analizarse considerando su contexto particular, pues los significados y las relaciones humanas varían en función de este. A partir de lo anterior, el desarrollo de la intervención se hizo bajo la propuesta metodológica Divergencia en Acción, que, según Centeno (2024), se compone de ocho fases, en las cuales la prioridad es mejorar continuamente las experiencias y vivencias de los estudiantes dentro del aula. Además, hace énfasis en fomentar soluciones creativas y flexibles para abordar problemas, estimulando el pensamiento divergente como un recurso fundamental para generar diversas soluciones de forma poco lineal o convencional (Figura 1).

Figura 1. Esquema cíclico Divergencia en Acción



Fuente: Centeno (2024).

Cómo y qué nos preguntamos

En el contexto educativo de la formación docente, de manera específica en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, se ha identificado la necesidad de fortalecer el pensamiento divergente en estudiantes normalistas, quienes se encuentran en proceso de consolidar habilidades y competencias profesionales que serán fundamentales para su desempeño como futuros docentes. A través de un diagnóstico, se logró identificar que los estudiantes normalistas desean aprender bajo actividades divertidas, diferentes, dinámicas y creativas. Guilford (1983) explora el papel fundamental de la creatividad en el proceso educativo y su relación con el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Guilford argumenta que la educación tradicional

tiende a enfatizar el pensamiento convergente, es decir, el enfoque en la resolución de problemas mediante la búsqueda de una única respuesta correcta, lo cual limita el potencial creativo de los alumnos. En contraste, el pensamiento divergente, que es esencial para la creatividad, permite a los estudiantes generar múltiples soluciones y enfoques a un problema dado. Este tipo de pensamiento es vital para fomentar la innovación y la adaptación en un mundo en constante cambio.

También se realizó una matriz FODA, donde Thompson y Strikland (1998) mencionan que es una herramienta estratégica que se utiliza para evaluar los factores internos y externos que pueden influir en el éxito de una organización o proyecto, y es útil para formular estrategias que maximicen las fortalezas y oportunidades, y minimicen las debilidades y amenazas. El análisis del grupo reveló que sus fortalezas se centran en el trabajo en equipo y la solidaridad ante situaciones académicas emergentes o desafiantes, pero la tendencia a formar subgrupos y la resistencia a rotar en actividades colaborativas limitan el desarrollo pleno de competencias esenciales para su práctica profesional. Por otro lado, las oportunidades como el fortalecimiento de competencias genéricas (lectura, escritura, resolución de problemas, pensamiento crítico y creativo), así como el acompañamiento en Jornadas de Práctica Profesional, podrían impulsar el pensamiento divergente si se promueve un entorno que favorezca la innovación y la creatividad en la resolución de problemas.

Una debilidad muy marcada es la falta de compromiso de algunos estudiantes hacia la profesión docente, al no haberla elegido como su primera opción. Este fenómeno afecta directamente su capacidad para visualizar soluciones innovadoras en situaciones pedagógicas complejas. A su vez, las amenazas identificadas, como la apatía hacia el trabajo y la falta de compromiso con la práctica docente, junto con el uso inadecuado de dispositivos móviles, reflejan una cultura de menor esfuerzo que podría obstaculizar el desarrollo de habilidades críticas para su futuro profesional.

Posterior al análisis de la matriz, se realizó un cuestionario con diversas preguntas, de las cuales se recuperan aquellas que son de interés para el estudio del artículo: ¿Cómo te gustaría aprender el curso *Producción de textos narrativos y académicos*? ¿Crees que es importante el logro de competencias? y ¿qué opinas sobre el pensamiento lateral? En las respuestas del primer planteamiento mencionaron que les agradaría aprender de forma dinámica, diferente, divertida, con ejemplos y practicando la redacción. Para el segundo planteamiento comentaron que sí es importante lograr las competencias para mejorar día con día. En el último planteamiento se observa que 21 estudiantes no conocen el término o no han tenido un acercamiento con ese tipo de pensamiento, y 10 estudiantes conocen o han escuchado sobre este tipo de pensamiento.

Ante este panorama, surge la necesidad de investigar estrategias que fortalezcan el pensamiento lateral en los estudiantes normalistas, con el fin de que puedan enfrentar de manera creativa y proactiva los retos de su formación y práctica profesional. Es por esto que la pregunta guía del artículo es: **¿Cómo se puede fortalecer el pensamiento lateral en estudiantes normalistas?**

Situación en el aula

El curso *Producción de Textos Narrativos y Académicos* tiene como propósito (SEP, 2018: 5) tratar “de lograr un cambio de perspectiva sobre la función de la escritura como instrumento para representar, comunicar y construir conocimiento, y como un medio para desarrollar ideas en situaciones de aprendizaje y comunicación”. También se menciona en el perfil general que debe aprender de forma autónoma mostrando iniciativa para autorregularse y fortalecer su desarrollo personal. Tomando lo anterior, se inició el trabajo con los estudiantes, el cual se realizó bajo la didáctica de un ambiente de aprendizaje divergente con temática de *The matrix* o simplemente *Matrix*, que es una película de acción y ciencia ficción de 1999, escrita y dirigida por las hermanas Wachowski, y con los siguientes argumentos:

Realidad contra los prejuicios: La película *Matrix* plantea la pregunta fundamental sobre la naturaleza de la realidad y cómo percibimos el mundo que nos rodea. Este aspecto se puede relacionar con la educación al fomentar el pensamiento crítico y la habilidad para cuestionar las suposiciones sobre lo que se presenta como verdad absoluta en el ámbito educativo, además de eliminar los prejuicios al momento de proponer una problemática al momento de redactar un documento.

Lectura de la realidad: con los enfoques de la Nueva Escuela Mexicana y los planos que propone para trabajar los contenidos, existe uno que menciona la lectura de la realidad, esto se refiere a observar y conocer todos los aspectos que se involucran en la escuela, algo así como un proceso de acercamiento y reconocimiento permanente, participativo y reflexivo de las realidades institucionales, y de las condiciones de las niñas y los niños. En congruencia con la película, ésta se desarrolla bajo dos realidades: la primera estar en constante involucramiento y adopción de los términos de la película, y la segunda implica el reconocimiento de los distintos tipos de redacción.

Mentores y Guías: El protagonista recibe orientación y enseñanzas de personajes como Morfeo y el Oráculo, quienes actúan como mentores en el transcurso de la historia. Esto se relaciona en el cómo los estudiantes normalistas son guías en el desarrollo intelectual y personal de las niñas y los niños.

Conciencia de la Realidad Tecnológica: En *Matrix* se observa el impacto de la tecnología en nuestras vidas y cómo puede influir en nuestra comprensión de la realidad. Este aspecto puede relacionarse con la educación al promover la reflexión sobre el uso ético y responsable de la tecnología en el proceso educativo y más ahora con la incorporación de la inteligencia artificial.

Aspectos tradicionalistas: Con la incorporación de la Nueva Escuela Mexicana el modo de llevar los conocimientos se transformaron, por tales circunstancias, la distopía presentada en la película *Matrix* puede interpretarse como una crítica a las estructuras educativas tradicionales que perpetúan un sistema de control y

conformidad en lugar de fomentar la creatividad y el pensamiento crítico; es por esto que de manera indirecta el desarrollo del curso mediante un ambiente de aprendizaje divergente puede ser una opción. Existirán algunos otros argumentos, aunque los mencionados anteriormente son los más importantes para el desarrollo del curso.

Organización y desarrollo

El curso *Producción de Textos Narrativos y Académicos* tiene tres unidades de aprendizaje que fueron divididas en 40 sesiones, donde la unidad de aprendizaje I Géneros y tipos de textos narrativos y académico-científicos, tiene como propósito identificar los tipos de textos narrativos y académicos. Respecto a la unidad de aprendizaje II Producción y difusión de textos narrativos, su propósito es elaborar y presentar diversos textos narrativos. En cuanto a la unidad de aprendizaje III Producción y difusión de escritos académicos-científicos, tiene como propósito que los estudiantes elaboren y presenten diversos textos académicos. De forma recurrente para algunas actividades se utilizó un teléfono antiguo de disco, con el fin de que la actividad fuera a contrarreloj. El símil con la película es que para poder salir de la *Matrix* tenían que contestar un teléfono, en el filme hicieron uso de un teléfono con las características antes mencionadas.

El desarrollo de las actividades fue desde distintas situaciones en similitud con la película, donde se describirá de manera breve la situación del aula y su símil en *Matrix*. El primer día fue una breve presentación de todos los estudiantes y el docente titular; al concluir con la presentación se les dejó de misión ver la película *Matrix*. En la siguiente sesión, como primer punto, se dieron a conocer las unidades, así como las rúbricas de los trabajos, el reglamento interno y el estilo de trabajo. Posterior a ello, se pasó al desarrollo de las actividades como: Situación de escape: se les solicitó a los alumnos que en un trozo de papel escribieran sólo su número de celular, después que pusieran sus celulares con un tono

de llamada alto, posteriormente que colocaran los celulares en un sobre bolsa. Seguido de esto, el docente se retiró del aula dejando el sobre con los celulares en el escritorio. De manera inmediata, comenzó a sonar un celular, a lo que uno de los estudiantes comparte que rápidamente el dueño tuvo que responder a la llamada. La indicación fue que todos tenían que dirigirse lo más rápido posible a la palmera de la explanada de la escuela Normal No. 1 de Toluca. Al encontrarse ahí, la siguiente indicación fue ir a la barda que queda a un lado de la biblioteca, posteriormente ir en cuclillas rodeando las dos bardas y regresar corriendo al pasillo. El símil con la película es cuando Morfeo le marca a Neo mencionándole que es buscado y tiene que salir de un edificio, todo por medio de una llamada.

Lo siguiente en suceder es el momento de la elección, ya que después de la presentación y la situación de escape los estudiantes tuvieron que elegir entre una píldora azul o roja, para lo cual se les solicitó ingresar uno por uno al aula donde por medio de una diapositiva se mostró “es momento de la elección y una píldora azul y otra roja”, donde 29 estudiantes seleccionaron la píldora roja y 2 estudiantes la píldora azul. Símil con la película es cuando Morfeo le muestra a Neo la elección de seguir en un mundo artificial: píldora azul o ver el mundo real: píldora roja.

Para introducir a los estudiantes a los tipos de textos narrativos que existen se trabajó bajo conocimientos previos y consolidados de los estudiantes mediante plenarias y discusiones dentro del aula, donde se hizo énfasis en la biografía. Para lo cual se trabajó con material reciclado y todo tipo de recortes; la norma era que debían elaborar una biografía de algún personaje histórico y sin utilizar sus mesas, lo que llevó a los estudiantes a trabajar en el piso y en el pasillo fuera del aula. El símil con la película es que dentro de lo que se conoce como realidad las condiciones no son las mejores para el trabajo o las labores diarias.

La actividad sobre los tipos de textos académicos se centró en la obtención de habilidades, previo a la actividad se solicitó que trajeran audífonos de cable, con el fin de que los estudiantes se

conectarán de forma directa a su dispositivo móvil. La indicación fue que hicieran un círculo con las sillas alrededor del aula y se sentaran, posteriormente pasarle sus audífonos al compañero de su izquierda para que escucharan un audio, que hablaba sobre el uso de las inteligencias artificiales, la producción de textos, sedentarismo en los estudiantes, el proceso de la elaboración de tesis y la procrastinación. Al finalizar el audio, se cuestionó a los estudiantes sobre la importancia de los temas escuchados y en voz de algunos fue que estuvo interesante y a su vez impactante, llevándolos a hacer conciencia de la importancia de escribir y evitar aspectos como la procrastinación. Es importante recordar que en las escuelas normales para lograr obtener un título profesional los estudiantes al final deben elaborar un escrito ya sea portafolio de evidencias o informe de prácticas profesionales o tesis de investigación. Símil con la película es cuando Neo adquiere sus habilidades de combate mediante la instalación de programas, todo eso conectado a una máquina.

Una de las situaciones recurrentes fue el reto que enfrentaron los estudiantes al tratar de fusionar las estructuras narrativas convencionales con una trama tan abstracta y compleja como la de *Matrix*. Sin embargo, este desafío motivó la creación de productos narrativos propios; además, en los textos académicos, los estudiantes logran articular análisis críticos sobre las estructuras de poder y control, conectando conceptos sociológicos con la ficción distópica presentada en la película. El uso de la temática *Matrix* despertó una notable motivación en los estudiantes, quienes observaron un reflejo de las cuestiones contemporáneas sobre tecnología y humanidad. Esto facilitó el aprendizaje, al promover debates activos y una participación entusiasta, convirtiendo al aula en un espacio de diálogo reflexivo.

Resultados

Los resultados obtenidos al implementar un ambiente de aprendizaje divergente basado en la temática de *Matrix* para fortalecer el pensamiento lateral en estudiantes normalistas fueron reveladores en múltiples dimensiones. El uso de este enfoque permitió que los estudiantes rompieran con los esquemas tradicionales de pensamiento convencional, explorando diversas formas de solución a problemas planteados, tanto creativas como innovadoras. El concepto de pensamiento lateral, entendido por los estudiantes como la capacidad de resolver problemas desde una perspectiva no convencional, fue interiorizado a través de las actividades con temática de *Matrix*, lo cual facilitó una inmersión en escenarios imaginativos y metafóricos.

La mayoría de los estudiantes identificaron el pensamiento lateral como una forma de “ver las cosas desde diferentes perspectivas”, lo que les permitió desarrollar una mayor flexibilidad cognitiva. Entendida por Maddio y Greco (2010), a producir soluciones que reflejen un idóneo manejo inhibitorio, manifestándose en opciones de solución efectivas que integren sus propias necesidades y deseos, además de tomar en cuenta las consecuencias cognitivas, emocionales y conductuales positivas que dichas opciones generen en las personas implicadas. Mencionado lo anterior, en las actividades propuestas, tales como simulaciones y resoluciones de problemas al estilo de *Matrix*, se evidenció una mayor predisposición a buscar soluciones creativas y a plantearse varias alternativas antes de llegar a una conclusión. Los comentarios como “hacer las cosas de una forma no convencional, pero logrando el propósito” fueron comunes, lo cual demuestra que los estudiantes no sólo comprendieron el concepto, sino que lograron aplicarlo.

También se observó una notable evolución en su capacidad para afrontar problemas cotidianos con un enfoque imaginativo y crítico, abandonando el pensamiento tradicional. La narrativa de *Matrix* permitió vincular sus propias experiencias y trayectorias como futuros docentes con un enfoque divergente, favoreciendo

la creatividad en la resolución de problemas. Los resultados sugieren que este tipo de ambientes de aprendizaje temáticos no sólo fortalecen el pensamiento lateral, sino que también motivan a los estudiantes a replantearse su práctica pedagógica futura desde una óptica más crítica e innovadora. Ya que algunos estudiantes comentaron que “es una buena idea para aplicarlo en mi primaria”. Un aspecto a considerar es que los estudiantes compartieron que la actividad con el teléfono, la cual implicaba hacer los ejercicios de forma rápida y antes de que terminara el tiempo, limitaba su pensamiento y no lograban proponer soluciones tan creativas o innovadoras. Es importante recordar que dos estudiantes, a pesar de haber seleccionado la píldora azul, se integraron en la mayoría de las actividades, haciendo mención que en ocasiones tuvieron dificultades para comprender algunos términos, ya que no estaban tan contextualizadas con la temática, a lo que nos lleva a reflexionar que en caso de existir estos casos no dejar de lado o dar por entendido que todos los estudiantes interiorizaran los contenidos.

Discusión

La integración de enfoques lúdicos y divergentes en el aprendizaje destaca como una estrategia poderosa para transformar los ambientes educativos. En el artículo de Duarte (2003), se subraya cómo la lúdica, particularmente el juego, facilita procesos de identidad y pertenencia cognitiva, permitiendo al sujeto navegar entre lo real y lo imaginario, y promover la creación de nuevos pensamientos a través de reglas autoimpuestas. Esta dinámica de juego crea espacios temporales donde el individuo puede explorar sin las limitaciones de la vida cotidiana, lo que, en términos pedagógicos, favorece la innovación. Lo anterior, al conectarlo con el pensamiento lateral con un ambiente de aprendizaje divergente con temática de *Matrix*, permitió a los estudiantes normalistas romper esquemas tradicionales y adoptar un enfoque más crítico y creativo en la resolución de problemas, lo cual demuestra que la combinación de la lúdica y el pensamiento lateral no sólo enriquece

el proceso educativo, sino que también puede ser una herramienta formativa clave en el desarrollo de futuros docentes. De esta manera, ambas posturas revelan la importancia de trascender los métodos tradicionales de enseñanza y apostar por pedagogías que integren lo lúdico y lo divergente para desarrollar habilidades cognitivas superiores en los estudiantes.

El artículo de Muñoz (2013) subraya la importancia del trabajo grupal y el uso de herramientas digitales para la creación de material visual, promoviendo un aprendizaje colaborativo y activo. Estas dinámicas fomentan la creatividad y la autogestión, elementos esenciales para formar estudiantes capaces de generar soluciones originales. En sintonía con el escrito, fortalecer el pensamiento lateral con estudiantes normalistas, ambos destacan el papel fundamental del pensamiento lateral como motor de innovación en el aprendizaje. Mientras que Muñoz se enfoca en las herramientas digitales como facilitadoras de esta creatividad, Centeno opta por la ficción como vehículo para explorar perspectivas no convencionales. Sin embargo, ambos coinciden en la importancia de un equilibrio entre estructura y flexibilidad, permitiendo que los estudiantes sean actores activos en su proceso formativo.

Conclusiones

El espacio áulico donde se desarrolló el curso *Producción de Textos Narrativos y Académicos* ha demostrado ser una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades críticas y creativas en los estudiantes normalistas. A través de la temática de la película *Matrix*, se logró generar un ambiente de aprendizaje divergente que fomentó el pensamiento lateral y la reflexión crítica en la producción tanto de textos narrativos como académicos. La integración de elementos simbólicos como el uso del teléfono antiguo y las píldoras de colores facilitó la inmersión de los estudiantes en un contexto ficticio, permitiendo que exploren perspectivas alternativas para resolver problemas complejos y no convencionales.

Uno de los logros más notables fue la capacidad de los estudiantes para identificar el pensamiento lateral como una forma de romper con los esquemas tradicionales, lo cual los motivó a crear soluciones innovadoras y analizar críticamente las estructuras narrativas y académicas. Este enfoque les permitió no sólo fortalecer sus habilidades en la producción de textos, sino también reflexionar sobre las conexiones entre la ficción distópica de *Matrix* y las dinámicas sociales y tecnológicas de hoy en día.

Sin embargo, a pesar de los resultados positivos, se identificaron algunos desafíos, como la presión del tiempo en ciertas actividades con el uso del teléfono, ya que limitó la capacidad de los estudiantes para generar respuestas más creativas e innovadoras. Aun así, la mayoría de los estudiantes valoraron el enfoque temático, lo cual sugiere que este tipo de metodología puede ser reutilizada y adaptada a otros contextos educativos. La experiencia resultó no sólo en el fortalecimiento del pensamiento lateral, sino también en la posibilidad de que los estudiantes normalistas reconfiguren su práctica pedagógica hacia enfoques más críticos, flexibles e innovadores.

A través de este curso se ha mostrado que, mediante un enfoque temático y divergente, con apoyo en referencias de la película de *Matrix* o incluso cualquier otro tipo de temática como lo propone la metodología Divergencia en Acción en su última fase Ingeniar, puede ser una herramienta efectiva para el desarrollo integral de competencias académicas y creativas en los estudiantes. Esto no sólo favorece su formación profesional, sino que también les brinda la oportunidad de reimaginar y posiblemente resignificar su rol como futuros docentes, y procurar ser capaces de enfrentar los desafíos educativos desde perspectivas más originales y transformadoras.

Referencias

- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005), *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en las ciencias sociales*, México: Grupo editorial Norma.
- Centeno, D. (2024), “Divergencia en acción una propuesta metodológica con orientación en ambientes de aprendizaje divergentes”, en Garabandal y Dotor (coords), *Responsabilidad e interacción social de la escuela; reconstruyendo el conocimiento y la experiencia educativa*, Editorial CENID.
- De Bono. E. (1992), *El pensamiento Creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*, Paidós.
- De Bono. E. (2000), *El pensamiento Lateral. Manual de creatividad*, Paidós.
- Duarte D. (2003), “Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. Estudios Pedagógicos”, núm. 29.
- Guilford, J. (1983), *Creatividad y educación*, España: Paidós.
- Maddio, S. y Greco, C. (2010), “Flexibilidad cognitiva para resolver problemas entre pares. ¿Difiere esta capacidad en escolares de contextos urbanos y urbanomarginales?, en *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, vol. 44, núm. 1.
- Muñoz, L. (2013), “Powerpoint y el desarrollo del pensamiento lateral del estudiante”, en *Praxis & Saber*, vol. 4, núm. 8.
- SEP (2018), “Licenciatura en Educación Primaria. Plan de estudios 2018. Producción de Textos Narrativos y Académicos”. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/1p1ELikev8jrbKu3ChQAzixBivUqTD7Bg/view>
- Thompson, A. y Strikland, A. (1998), *Dirección y administración estratégicas. Conceptos, casos y lecturas*, MacGraw-Hill Interamericana.

DESAFÍOS EN LA DIRECCIÓN A DISTANCIA DE TESIS DE LICENCIATURA

CHALLENGES IN REMOTE DIRECTION OF DEGREE'S THESIS

Héctor Velázquez Trujillo

entvam1@yahoo.com.mx

ORCID: 0000-0002-1327-2369

Resumen: El capítulo aborda una experiencia en dirección de tesis de licenciatura de los integrantes de un cuerpo académico durante el distanciamiento de la educación presencial. El objetivo es identificar los desafíos que enfrentaron en la asesoría de los trabajos de tesis. La pregunta que guía la indagación es: ¿cómo afectó el distanciamiento de la educación presencial la dirección de tesis? El estudio se realizó mediante la revisión de bitácoras personales, registros de los avances individuales de los estudiantes y borradores de los trabajos de tesis. Se hace la revisión de dos experiencias, una con seis trabajos de tesis bajo el enfoque de etnografía educativa en el ciclo escolar 2019-2020 y otra con cuatro documentos, dos desde la investigación-acción y dos como estudios de caso, en el ciclo escolar 2020-2021. Se concluye que el distanciamiento de la educación presencial planteó nuevos desafíos a la dirección de tesis, donde destaca la transición de la asesoría colectiva y presencial a la asesoría individual y en línea, lo que impactó en el análisis de resultados del trabajo de campo y la construcción de categorías de análisis en los estudios de caso y en la reflexión sobre el impacto de la práctica profesional y la definición de conclusiones en las tesis de investigación acción.

Palabras clave: formación de docentes, tesis, dirección de tesis.

Abstract: The chapter addresses an experience in directing undergraduate thesis of the members of an academic body during the distancing from face-to-face education. The objective is to identify the challenges they faced in advising thesis work. The question that guides the inquiry is how did the distancing from face-to-face education affect the direction of thesis? The study was carried out by reviewing personal logs, records of the students' individual progress, and drafts of the thesis works. A review of two experiences is made, one with six thesis works under the approach of educational ethnography in the 2019-2020 school year and another with four documents, two from action research and two as case studies, in the 2020-2021 school year. It is concluded that the distancing from face-to-face education posed new challenges to the thesis direction, where the transition from collective and face-to-face advice to individual and online advice stands out, which impacted the analysis of the results of the field work and the construction of analysis categories in the case studies and in the reflection on the impact of professional practice and the definition of conclusions in the action research thesis.

Keywords: teacher training, thesis, thesis direction.

Introducción

El confinamiento social impuesto por la pandemia de Covid-19 cambió nuestra percepción del mundo y la forma de relacionarnos con él. La enseñanza remota de emergencia (Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2000) modificó la manera convencional de formación para la docencia en algunas escuelas normales públicas, como la nuestra.

El distanciamiento de la educación presencial, como hemos denominada a esa manera mediada de educar desde lejos, impactó las funciones sustantivas de nuestra institución formadora de docentes. En cuanto a docencia, trasladó los espacios de aprendizaje de la escuela a la casa de estudiantes y docentes, diversificó las experiencias de aprendizaje (Velázquez, Vilchis, Reyes y Porcayo,

2020), puso a prueba la capacidad de resiliencia de formadores de docentes y docentes en formación y planteó nuevos retos a los estudiantes (Velázquez y Leyva, 2021), donde destaca la necesidad de pensar nuevas formas de realizar las prácticas profesionales.

En investigación, modificó o interfirió en los proyectos de intervención e investigación cuyos objetos de estudio giraban en torno a la educación presencial e incidió en la consolidación de los cuerpos académicos (Velázquez, Leyva y Reyes, 2021). En difusión, interfirió en la organización de congresos de investigación que estaban programados para realizarse de forma presencial, reprogramándolos o reconvirtiéndolos en congresos virtuales.

La dirección de tesis, otra de las funciones sustantivas de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) y de los cuerpos académicos (Acuerdo número 35/12/20, 2020), seguramente también fue impactada, por ello nos planteamos la pregunta siguiente: ¿cómo afectó el distanciamiento de la educación presencial la dirección de tesis?

El propósito del estudio es identificar los desafíos enfrentados en la dirección de los trabajos de tesis en pandemia, con la intención de superarlos en la implementación de asesorías a distancia con codirectores de instituciones formadoras de docentes de otros contextos con quienes se tienen acuerdos de colaboración.

Metodología

El estudio es de tipo descriptivo, con carácter exploratorio, con un diseño no experimental de corte cualitativo y con una muestra no probabilística. Se hizo un análisis cualitativo de las experiencias de dirección de tesis de los integrantes del cuerpo académico institucional en los dos ciclos escolares impactados por la pandemia, para identificar las formas en que se superaron los desafíos planteados durante el distanciamiento de la educación presencial. Se hizo la revisión de las bitácoras personales, los registros de los avances individuales de los estudiantes y los borradores de los trabajos de tesis.

El referente empírico del ciclo escolar 2019-2020 lo constituyen seis estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria que realizaron sus trabajos de tesis con base en etnografía educativa; y el del ciclo escolar 2020-2021 cuatro estudiantes del mismo programa educativo, dos con tesis de investigación-acción y dos con estudios de caso.

Resultados

La dirección de tesis durante el distanciamiento de la educación presencial fue todo un desafío, sobre todo porque no se tenía considerado un cambio tan radical en la manera de asesorar a los estudiantes. Los resultados del análisis se presentan por separado.

Tesis de etnografía educativa

Los desafíos en la dirección de tesis durante el ciclo escolar 2019-2020 fueron pocos, sobre todo porque para marzo de 2020 los estudiantes llevaban avances significativos. Empezaron a trabajar en un seminario de tesis desde junio de 2019. Entre junio y agosto construyeron su protocolo de investigación, en septiembre tramitaron su ingreso al grupo en turno vespertino, y de octubre a diciembre realizaron observaciones y entrevistas. De enero a marzo de 2020 integraron y analizaron sus registros etnográficos. La pandemia los sorprendió en la conformación de las categorías de análisis.

Los desafíos comunes fueron los problemas de conectividad de los estudiantes, lo que incidió en la realización de las reuniones del seminario de tesis en línea; y la dificultad para acompañar a los estudiantes en la conceptualización de las categorías de análisis, pues el seminario era el espacio donde exponían sus avances y recibían retroalimentación por parte de cuatro docentes y cinco compañeros. La solución fue la realización de las reuniones de asesoría individualizadas, con su director de tesis, por medio de alguna plataforma digital, fundamentalmente *Zoom Meeting* o

Microsoft Teams, pero esta forma de trabajo les impedía conocer otros puntos de vista sobre sus avances y mirar otras formas de resolver problemas comunes, lo cual finalmente se reflejó en uno o dos de los trabajos.

A pesar de esas limitantes, los seis estudiantes concluyeron sus borradores de tesis en la última semana del mes de mayo y los presentaron en el tercer foro interno de avances en la construcción del trabajo de titulación. Es conveniente señalar que sus compañeros, quienes trabajaron tesis de intervención sustentadas en investigación acción, tuvieron grandes dificultades para concluir sus escritos, pues el cierre de las escuelas primarias les impidió continuar con la aplicación de su propuesta. Resolvieron el problema con la realización de ejercicios de simulación.

En las tesis de investigación bajo el enfoque de la etnografía educativa, la asesoría virtual personalizada compensó la ausencia de las sesiones presenciales del seminario de tesis y los seis escritos se concluyeron de manera adecuada en el tiempo establecido, pues el trabajo de campo se había hecho antes de la pandemia. Varios de estos trabajos hicieron aportes significativos al estado del conocimiento (Vilchis, Reyes y Porcayo, 2021).

Tesis de investigación-acción y estudio de caso

El ciclo escolar 2020-2021 planteó nuevos desafíos a la dirección de tesis. El primero fue determinar el tipo de trabajos de tesis que se ajustaba mejor a las condiciones de trabajo de la escuela primaria. Se desechó la posibilidad de continuar con los trabajos de etnografía educativa, pues difícilmente los alumnos de educación primaria regresarían a las aulas, así que se optó por otras dos alternativas. Los cuatro estudiantes tomaron como referente empírico a sus grupos de práctica profesional de 7º y 8º semestres, dos optaron por aplicar una propuesta de mejora y los otros dos por hacer un estudio de caso.

Las estudiantes que optaron por estudio de caso identificaron un problema relacionado con las nociones de los niños sobre la

educación a distancia, los entrevistaron de forma individual a través de una plataforma digital, analizaron los resultados, identificaron las categorías e hicieron el informe. Las estudiantes que trabajaron investigación-acción identificaron un problema de su práctica que incidía en la formación de los niños, construyeron una propuesta para resolver el problema, la aplicaron, recuperaron información para reconstruirla, reflexionaron sobre sus resultados, mejoraron la propuesta y repitieron el ciclo. Por último, hicieron el informe respectivo.

Los desafíos enfrentados para asesorar los estudios de caso fue lograr que los estudiantes construyeran el problema de investigación, comprendieran la metodología, realizaran el trabajo de campo y analizaran los resultados. Aunque se trabajó mediante videoconferencias con la participación de ambas estudiantes, el contagio de una de ellas interfirió notablemente: prácticamente se asesoró a una de las estudiantes y la otra siguió el proceso de su compañera a partir de los productos que su par iba presentando.

La etapa de análisis de resultados para la determinación de categorías fue la más complicada. La construcción del protocolo fue normal, excepto en la construcción del problema de investigación y en la comprensión de la metodología. El trabajo de campo se hizo rápido, en un mes, pero fue una tarea extenuante entrevistar personalmente a los niños y reconstruir sus respuestas. El análisis de los resultados, la definición de las categorías y su construcción se llevó mucho tiempo: de marzo a mayo de 2021. El problema no fue la asesoría, pues el uso de las plataformas digitales y el empleo de pizarras interactivas fue de mucha ayuda, sino la interpretación de las respuestas de los niños con base en los referentes teóricos, para responder la pregunta de investigación.

Los desafíos para asesorar las tesis de investigación-acción fue la identificación de un problema de la propia práctica que incidiera en la formación de los niños, elaborar el diagnóstico del grupo, diseñar el plan de acción y elaborar las conclusiones. Las estudiantes tendían a identificar problemas de la práctica de su docente titular del grupo, pero no de la propia. Elaborar

un diagnóstico personalizado de los niños a distancia fue muy complicado, es difícil aplicar los instrumentos desde lejos y sin tener la certeza de que los niños son quienes los resolvieron. El plan de acción se llevó tiempo y esfuerzo en su elaboración, pues es complejo sustentar teóricamente la práctica docente cotidiana. Recuperar las evidencias de la práctica y elaborar el informe fue fácil para las estudiantes, lo difícil fue construir las conclusiones derivadas de los dos ciclos de intervención. Les costó trabajo analizar su práctica docente y reflexionar sobre su impacto.

Discusión y conclusiones

La dirección de tesis planteó nuevos desafíos durante el confinamiento. Una acción sustantiva que era todo un reto en educación presencial, pues no es fácil lograr que los estudiantes generen conocimiento, se complicó aún más.

Son pocos los trabajos que se han publicado sobre los retos que se vivieron en otras instituciones de educación. Algunos hacen alusión a los desafíos de las tesis de grado, pero no en su construcción sino sobre su presentación, lo cual también fue una novedad: los exámenes profesionales en línea. En este sentido, las universidades públicas marcaron el camino, que después continuaron las escuelas normales públicas. Una novedad que ofreció esta modalidad de titulación fue la inclusión de sinodales de instituciones del extranjero en los exámenes en línea, a través de videollamadas (Salanova, 2020), situación muy difícil en los exámenes presenciales, una experiencia que podríamos tener en las escuelas normales públicas.

La dirección de tesis está considerada con una modalidad de tutoría, que Delgado *et al.* (2020: 122) denominan tutoría de investigación y consiste en el “asesoramiento individualizado en la elaboración de un trabajo de investigación en el grado, el posgrado o el doctorado”. Aunque habíamos incursionado en la asesoría colectiva de los trabajos de tesis con muy buenos resultados, tuvimos que recurrir a la asesoría individual o en parejas, el

impacto de este cambio se reflejó en la calidad de los documentos de los estudiantes, fueron mucho mejores los que se hicieron bajo el enfoque de la etnografía educativa, con asesorías colectivas, que las que se trabajaron bajo la investigación-acción y estudio de caso, asesoradas a distancia y de forma individual o por parejas.

Rivera (2021) recupera varios problemas que la pandemia generó en la redacción del trabajo de tesis de posgrado en México, donde la mayoría de los estudiantes (59.1%) opina que no han avanzado, algunos por situaciones de concentración, motivación, depresión y ansiedad (18.63%), otros (15.05%) porque carecen de resultados; y algunos más (5.01%) porque requieren de asesorías. En nuestro caso, la redacción del trabajo de tesis fue interferida en mayor medida por las limitaciones de las asesorías que por carecer de resultados o por problemas de carácter socioemocional.

Sánchez y Escobar (2021) identifican varios aspectos que los estudiantes consideran como complejos en la elaboración de sus trabajos de grado. El más importante es la búsqueda de bibliografía (41.9%), le siguen la citación APA (37.6%), la elaboración del estado de la cuestión adecuado (35.5%) y el diseño de la metodología de investigación (31.2%). El análisis, de carácter estadístico o de otro tipo, junto con la elaboración de conclusiones no son aspectos complicados para los estudiantes: 11.8% en ambos. En el caso nuestro, los mayores desafíos fueron en el sentido opuesto: el análisis de los resultados de investigación fue el reto más importante que enfrentaron nuestros asesorados y la elaboración de conclusiones fue un proceso complejo para los estudiantes que trabajaron investigación-acción.

Castro-Rodríguez (2023), por su parte, destaca varios desafíos que estudiantes universitarios del Perú tuvieron que enfrentar para elaborar su trabajo de tesis; menciona la selección del tema de estudio, pues algunos no eran viables por la pandemia; el desarrollo del proyecto de investigación, ya que las acciones presenciales no eran factibles; la adquisición de los recursos, pues el instrumental especializado no estaba a disposición; y los procesos administrativos, en virtud de que algunos se detuvieron. En el caso que nos

ocupa, nuestros resultados coinciden con la dificultad de abordar temas con algunos métodos en particular ante las dificultades para recuperar información de campo mediante observaciones o entrevistas presenciales.

En el mismo contexto universitario, Nava y Alemán (2023) reconocen un decremento significativo del índice de titulación en los dos ciclos escolares afectados por la pandemia (de 14.4 en el primero y 14.0 en el segundo) junto con una disminución del porcentaje de estudiantes que se titulan mediante un trabajo escrito. Entre los factores causales destacan la ausencia de talleres de titulación presenciales y proponen reforzar el aprendizaje del lenguaje académico para mejorar dichos índices, pues este último factor es limitante para la elaboración de un trabajo de titulación escrito. En nuestro caso, no hubo disminución de los índices de titulación, pero la ausencia de asesorías presenciales fue un factor que interfirió en la calidad de los trabajos de tesis.

Como conclusiones podemos afirmar que los desafíos que presentó la dirección de tesis fueron, en un primer momento, continuar con la asesoría colectiva de los trabajos como se venía haciendo en modalidad presencial e instrumentar una estrategia de asesoría personalizada que aclarara las dudas de los estudiantes sobre la definición teórico-práctica de las categorías de análisis.

En un segundo momento, los desafíos fueron mayores, en los estudios de caso iniciaron desde la definición de la modalidad a trabajar, la construcción del problema de investigación, la realización del trabajo de campo y la construcción de categorías de análisis; y en los trabajos de investigación-acción comenzaron con la definición del problema de intervención, la elaboración del diagnóstico a distancia, la construcción de la propuesta de mejora, junto con su implementación en educación remota, y la construcción de conclusiones. Estas circunstancias se reflejaron en la calidad de los trabajos que no fueron tan concretos y precisos como los de generaciones anteriores.

Referencias

- Acuerdo número 35/12/20 de 2020 [Secretaría de Educación Pública]. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2021. 29 de diciembre de 2020. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5609172&fecha=29/12/2020
- Castro-Rodríguez, Y. (2023), “Impacto de la pandemia de COVID-19 en la elaboración de la tesis de licenciatura”, en *Investigación en Educación Médica*, vol. 12, núm. 45. Disponible en: <https://riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/1001/1360>
- Delgado García, M., Conde Vélez, S. y Boza Carreño, Á. (2020), “Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado”, en *Revista Española de Pedagogía*, vol. 78, núm. 275. Disponible en: https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2020/01/REP-275_ES-EN_Delgado-2.pdf
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020), “The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning”, en *Educause review*. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/340535196_The_Difference_Between_Emergency_Remote_Teaching_and_Online_Learning
- Nava, G. N. y Alemán, R. M. (2023), “Estudio sobre la política lingüística, índice de titulación y pérdida del aprendizaje durante la pandemia de COVID-19 en la Universidad Autónoma del Estado de México”, en *Revista Educación*, vol. 47, núm. 2. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/53908/56603>
- Rivera Pérez, C. (2021), “Efecto de la pandemia en los estudiantes de posgrado de México”, en *Investigación y Desarrollo*. Disponible en: <https://invdes.com.mx/los-investigadores/efecto-de-la-pandemia-en-los-estudiantes-de-posgrado-de-mexico/>
- Salanova, M. (2020), *Defender la tesis en tiempos de pandemia*, Universidad de Navarra. Disponible en: <https://www.unav.edu/defender-la-tesis-en-tiempos-de-pandemia>
- Sánchez Calderón S. y Escobar Álvarez, M. A. (2021), “El trabajo de fin de grado en el ámbito filológico: evaluación del grado de satisfacción en el proceso de elaboración y tutorización”, en *Revista de Educación Superior*, vol. 50, núm. 197. Disponible en: <http://189.254.1.230/ojs/index.php/resu/article/view/1582>

- Velázquez, H., Vilchis, K., Reyes, B. y Porcayo, A. P. (coords.) (2020), *Experiencias de aprendizaje durante la pandemia. Vivencias y emociones de estudiantes normalistas*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/16xS0oo80RbzuLnMrQoRLQ3uTS4Irv2sU/view>
- Velázquez, H. y Leyva, M.R. (2021), “Retos de los estudiantes durante el distanciamiento de la educación presencial de dos escuelas normales”, en *Eduscientia. Divulgación de la ciencia educativa*, vol. 4, núm. 7. Disponible en: <http://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/view/88>
- Velázquez, H., Leyva, M. R. y Reyes, B. (2021), “Cómo afectó el distanciamiento de la educación presencial la consolidación de los cuerpos académicos” [Ponencia]. 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Hermosillo, Sonora, México. Disponible en: https://conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/5568-3223-Ponencia-doc_.pdf
- Vilchis, K., Porcayo, A. P. y Reyes, B. (2021), “Experiencias de estudiantes normalistas en la construcción de una tesis bajo el enfoque etnográfico” [ponencia]. Inédita.

EL LUGAR DEL CONSTRUCTIVISMO EN EL PEEN2022

THE PLACE OF CONSTRUCTIVISM IN PEEN2022

Sergio Dotor Fernández

Escuela Normal No.1 de Toluca

gioser2273@gmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7431-326X>

Resumen: El lugar ocupado por un elemento dentro del todo denota su grado de relevancia en dicho sistema. El resto de los elementos constitutivos poseen su propio lugar; claro, suponiendo a los demás interrelacionándose con ellos, construyendo sobre sus precedentes y consecuentes. En el presente escrito, el todo lo constituye el Plan de Estudios de Educación Normal 2022 (en adelante PEEN2022) y sus respectivos programas, tanto los correspondientes a la fase del codiseño nacional como los concernientes a la etapa de autonomía curricular de la entidad y de la Escuela Normal. En él, el constructivismo tiene un lugar estratégico.

En este marco se plantea una interesante terna de preguntas: ¿cuál es el lugar del constructivismo en el plan y programas de estudios de educación normal 2022? ¿Bajo qué adendas se plantea implementarlo? y ¿en qué roles de la práctica del formador y de los estudiantes operará? Sin duda, la objetivación del constructivismo en el trabajo cotidiano del aula de licenciatura es de tipo metodológico, transcurre en la actividad pedagógica del formador, a través de sus mediaciones, en su hacer didáctico, en su decir disciplinario; en el tratamiento dado a los contenidos con los que ahora se moviliza el mundo de vida de la Educación Básica. De ello se sigue que el lugar, el *topos*, del constructivismo decante en las llamadas modalidades activas del trabajo didáctico. Al final del escrito se propone un esquema general de operación que las atraviesa y se describen

ciertas particularidades de cuatro de ellas, de un total de seis. Tales son: Aprendizaje Basado en Problemas, Detección y el Análisis de Incidentes Críticos, el Aprendizaje en el Servicio y el Aprendizaje Basado en Casos de Enseñanza. El Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje por Proyectos completan la sexteta.

Palabras clave: Plan de estudios de educación normal 2022, metodologías activas, dominios del saber, constructivismo.

Abstract: The place occupied by an element within the whole denotes its degree of relevance in said system. The rest of the constituent elements have their own place; of course, assuming the others, interrelating with them, building on their precedents and consequences. In this writing, the whole is constituted by the Normal Education Study Plan 2022 (hereinafter PEEN2022) and its respective programs, both those corresponding to the phase of national co-design and those concerning the stage of curricular autonomy of the entity and the normal school. In it, constructivism has a strategic place.

In this framework, an interesting trio of questions arises: what is the place of constructivism in the normal education study plan and programs 2022? Under what addenda is it planned to implement it? and in what roles of the trainer's and students' practice will it operate? Without a doubt, the objectification of constructivism in the daily work of the undergraduate classroom is of a methodological nature, it occurs in the pedagogical activity of the trainer, through his mediations, in his didactic work, in his disciplinary saying; in the treatment given to the contents with which the life world of Basic Education is now mobilized. It follows from this that the place, the topos, of constructivism lies in the so-called active modalities of didactic work. At the end of the writing, a general scheme of operation is proposed that runs through them and certain particularities of four of them are described, out of a total of six. These are: Problem-Based Learning, Detection and Analysis of Critical Incidents, Service Learning and Learning Based on Teaching Cases. Collaborative Learning and Project-Based Learning complete the sextet.

Keywords: Normal education curriculum 2022, active methodologies, domains of knowledge, constructivism.

Introducción

El lugar ocupado por un elemento dentro del todo denota su grado de relevancia en dicho sistema. El resto de los elementos constitutivos poseen su propio lugar; claro, suponiendo a los demás, interrelacionándose con ellos, construyendo sobre sus precedentes y consecuentes. En el presente escrito, el todo lo constituye el Plan de Estudios de Educación Normal 2022 (en adelante PEEN2022) y sus respectivos programas, tanto los correspondientes a la fase del codiseño nacional como los concernientes a la etapa de autonomía curricular de la entidad y de la escuela normal. En él, el constructivismo tiene un lugar estratégico.

En este marco se plantea una interesante terna de preguntas: ¿cuál es el lugar del constructivismo en el plan y programas de estudios de educación normal 2022? ¿Bajo qué adendas se plantea implementarlo? y ¿en qué roles de la práctica del formador y de los estudiantes operará? Sin duda, la objetivación del constructivismo, en el trabajo cotidiano del aula de licenciatura es de tipo metodológico y transcurre en la actividad pedagógica del formador, a través de sus mediaciones, en su hacer didáctico, en su decir disciplinario; en el tratamiento dado a los contenidos con los que ahora se moviliza el mundo de vida de la educación básica. De ello se sigue que el lugar, el *topos*, del constructivismo decante en las llamadas modalidades activas del trabajo didáctico. Al final del escrito se propone un esquema general de operación que las atraviesa y se describen ciertas particularidades de cuatro de ellas, de un total de seis. Tales son: Aprendizaje Basado en Problemas, Detección y el Análisis de Incidentes Críticos, el Aprendizaje en el Servicio y el Aprendizaje Basado en Casos de Enseñanza. El Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje por Proyectos completan la sexteta.

Para situar el lugar del constructivismo en el PEEN2022, en lo concerniente a sus conceptos y prácticas, se esbozan tres asuntos: a) la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, b) una aproximación a los conceptos dominio del saber y desempeño, ubicándolos en las tareas sustantivas en la clase, tanto del formador y como del estudiante; y, c) el sentido referencial de la planificación semestral del curso diseñada bajo las modalidades de trabajo activas.

Desarrollo

a) La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza

A partir de los años setenta, en Europa y América Latina se produjo un amplio debate sobre el tipo de alternativas teóricas requeridas para afrontar los vertiginosos cambios educacionales del fin de milenio, en particular entre los propulsores de la libertad de enseñanza, la criticidad y la educación activa. Bajo tal influjo, los teóricos de la psicología clásica del aprendizaje aportaron encontradas teorías para explicar el psiquismo humano, entre otras destacan el conexionismo y el cognoscitivismo. Desde distintos postulados reconocieron el papel fundamental del aprendizaje en la vida humana, pues no hay actividad que no lo implique. En conjunto, expusieron su concepción de aprendizaje y las circunstancias en las que ocurre, implícitamente fueron adaptándola, metodológicamente, a las prácticas de enseñanza. Entre un sinfín de discrepancias, sus principios fueron sucediéndose unos a otros, sus axiomas se confrontaron y/o complementaron entre sí, dando paso a nuevas visiones pedagógicas.

En términos generales, la historiografía de la ciencia agrupa las teorías clásicas del aprendizaje en torno a dos grandes conjuntos. En primer lugar, está el conexionismo o teoría del refuerzo condicionado por estímulos y respuestas; sus autores representativos son Watson, Thorndike y Skinner. En segundo lugar, se encuentra

el cognoscitivismo cuya base examina la relación del individuo con el medio ambiente, por lo tanto, define al aprendizaje como resultado de las modificaciones ocurridas por las experiencias concretas. Los autores representativos son Köhler, Tolman y Hull, entre otros.

Al paso de los años, las teorías clásicas propusieron aplicaciones para sus preceptos al campo educativo, plantearon su uso específico ya sea para la orientación de los procesos de enseñanza o del aprendizaje imponiendo, durante décadas, su ciencia normal. Empero, la crítica a los postulados del condicionamiento, a las leyes del aprendizaje o a los saldos de la motivación negativa, por parte de autores más modernos, conllevó a su crisis paradigmática y al empoderamiento del constructivismo como paradigma dominante, comprensivo del proceso de aprendizaje humano. Los teóricos representativos, pioneros de este movimiento, conjeturaron sus propuestas desde las primeras tres décadas del siglo XX y hasta la fecha. Los procesos de aprendizaje fueron el mejor recinto para someterlas a prueba.

Actualmente, el ámbito educativo *está siendo* de vital importancia en la configuración del constructivismo educacional; aunque no es el motivo del escrito, la creciente vorágine de propuestas contemporáneas como el conectivismo o la didáctica digital ejerce presión sobre sus postulados y conmina a resignificarlo continuamente para ponerlo al día. En general, en el piso conceptual básico de la Nueva Escuela Normal 2022, el constructivismo aporta definiciones, procesos y orientaciones; su lugar es estratégico en el todo curricular.

Aunque *otrora* el conexionismo y el cognoscitivismo poseyeron la dominancia paradigmática, paralelamente, desde diferentes latitudes, nuevas mentes generaron refutaciones a su naturalización. Las discutieron a través de sus textos, formularon razonamientos fuertes, debilitándolos por la fuerza de su aplicabilidad práctica, siendo los precursores de la nueva escuela activa. Nueva por el sentido de novedad. Los annales de la historia reportan, entre otros vestigios de la comunicación de esas mentes, un comentario

redactado por Vygotsky en 1934 hecho al texto piagetiano *El lenguaje y el pensamiento en el niño* publicado en 1931. Sin duda, fue un diálogo crucial en la configuración de la psicogénesis. Paradójicamente fue hasta 1962, a raíz de la revivificación de la obra Vygotskiana (a cargo de sus discípulos Leóntiev y Luria), que Piaget refiere haber leído dicho comentario, precisando en sus apostillas ciertas afinidades teóricas, entre lo que hoy llamamos dos constructivismos distintos, uno genético y otro sociocultural. Respecto al pasaje referido Piaget (1995) expresó lo siguiente: “sobre determinados aspectos estoy más de acuerdo con Vygotsky que lo que hubiera estado en 1934, y sobre otros puntos creo que poseo ahora mejores argumentos para responderle”. La afinidad conceptual entre los constructivismos es clara.

La incorporación del constructivismo a las dimensiones teórica y curricular de los planes de estudio es un hecho contemporáneo; en infinidad de países se lo emplea para explicar los procesos de la educación regular y especial, desde preescolar hasta posgrado. Pero a sabiendas de la variedad de constructivismos, ¿cuáles principios se retoman aún? En las últimas décadas, el constructivismo se ha erigido plural, los divulgadores y comentaristas de las obras de terreno lo explican desde diversos frentes, aunque comulgan con un principio básico: la actividad del aprendiz es la base de la construcción de su aprendizaje. De ahí toma su nombre. A decir de Coll (1997: 6), “la creciente aceptación de los planteamientos constructivistas en educación vino acompañada de un intenso debate sobre [sus] alcances y limitaciones para fundamentar la práctica educativa”. A la fecha, se considera que no hay un solo constructivismo sino constructivismos. Para no caer en equivocismos, es importante advertir el riesgo de las ambigüedades y adjetivaciones provocadas por el uso indistinto del término en educación.

Para salvar este dilema, desde los noventa, diversos autores (Coll, 1997; Del Pozo, 2001) unificaron bajo la denominación de Concepción Constructivista de la Enseñanza y el Aprendizaje algunos principios venidos de los diferentes constructivismos, con el

fin de explicar la relación del niño con el conocimiento. Ello supone relacionar entre sí conceptos y prácticas para consolidar ideas-fuerza con las cuales el profesor y el estudiante comprendan sus roles desde el giro activo. Por lo pronto, de la multiplicidad de constructivismos, en el parágrafo, se traen a colación tres escuelas pioneras. Tales son: la teoría genética (Piaget y la Escuela de Ginebra), la teoría sociocultural del desarrollo y el aprendizaje (Vygotsky y la escuela de Moscú) y la teoría del aprendizaje significativo y los organizadores previos (Ausubel y la escuela americana).

Jean Piaget, francés, de cuño estructuralista, sostiene la precedencia del desarrollo ante el aprendizaje. De acuerdo con este supuesto, la realidad genera las condiciones originarias del conocimiento; es base de la experiencia, de la percepción, de la asimilación y de la toma de consciencia. De otro modo, la piagetiana es una epistemología de tipo genético, el niño de acuerdo con su edad y su respectivo desarrollo va escalando diversos estadios que le son característicos, apuntalando el resultado del esquema en sus disposiciones internas, el ya clásico es: asimilación- desequilibrio-equilibrio-acomodación. El contacto del niño con diversas experiencias le facultan un estado de consciencia propio y formas particulares de actuar, denominadas esquemas. La psicogénesis prescribe la actividad para ascender de estadio.

Lev. S. Vygotsky, ruso, bajo el influjo del comunismo, postuló los elementos que implotan el aprendizaje mediante las interacciones sociales y los mecanismos de descubrimiento, pero, en su concepción, éste precede al desarrollo, facilitado por el ambiente natural y social, manifestándose en el desarrollo del lenguaje. Su telón de fondo es una perspectiva sociocultural, la cual impulsa la coincidencia de diversas experiencias entre sujetos y colectivos para inducir el estado actual –real– del aprendiz hacia otro estado de crecimiento –potencial–. El paso de las habilidades poseídas hacia aquello por aprender potencialmente lo nombró Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual se ajusta paulatinamente con las ayudas proporcionadas por un tutor, quien hace las veces de facilitador del descubrimiento. Por su aplicación al contexto

educativo, los contenidos, en su sentido amplio, especifican los aspectos por aprender, son el puente con el medio ambiente, con la lingüística y con el trabajo grupal.

David Ausubel, psicólogo estadounidense, es considerado en su país el pionero del constructivismo; impulsó importantes postulados para el cambio del rol tradicional, tanto del estudiante como del profesor en el aula de clase. Dado un diálogo entre él y Novak, fechado en 1983, el dominio público le atribuye la expresión: *si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñele en consecuencia*. La expresión es categórica, pues inquiere al profesor a conocer el estado actual del conocimiento del estudiantado, esto es diagnosticarlo. De ello se sigue la gran recomendación realizada implícitamente a todo docente en servicio, identificar el aprendizaje previo del estudiante. El tema no es menor. Para convertirse en conocimiento, la información deberá insertarse en la estructura cognitiva previa del aprendiz, considerado un procesador de ideas. El reto del profesor consiste en presentarla mediante organizadores previos, para facilitar el acceso a nuevas redes de información.

Un dato peculiar de su constructivismo es el adjetivo que lo acompaña: significativo.

¿A qué se refiere con ello? En pocas palabras, el nuevo conocimiento deberá integrarse a la estructura cognoscitiva del aprendiz bajo condiciones de uso y aplicación. Al resolver alguna situación retadora el sujeto lo llamaría desde su memoria de corto plazo. Sólo en tal caso lo será. Por ende, el papel del facilitador será brindar la ayuda ajustada necesaria para que ello suceda.

Sería una temeridad bastante ingenua intentar comprimir la basta amplitud conceptual de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza en un escrito como este; sin embargo, sólo con fines ilustrativos en la tabla 1 se presentan algunas ideas-fuerza, imprescindibles de recordar para contextualizar los siguientes dos párrafos.

Tabla 1. Ideas-Fuerza de la Concepción Constructivista

Piaget y la Escuela de Ginebra	Vygotsky y la escuela de Moscú	Ausubel y la escuela Americana
Toma de consciencia	Aprendizaje social	Aprendizaje previo
Desarrollo – Aprendizaje	Aprendizaje – Desarrollo	Organizador gráfico
Asimilación - Desequilibrio	Nivel real – Nivel potencial	Aprendizaje significativo
Esquema	Lenguaje – Pensamiento	Tareas
Estadios	Ayuda ajustada	Procesador de información
Equilibrio	Zona de desarrollo próximo	Memoria de corto plazo
Disposición interna	Tutor	Facilitador

Fuente: Elaboración propia (2023).

b) El dominio del saber y los desempeños

En la operación de los planes de estudio de educación normal, desde el de 1997 hasta los emitidos subsecuentemente para llegar al de 2018, los diseñadores curriculares asignaron al constructivismo un lugar estratégico, tanto en su base conceptual como en los haceres prácticos y valores, acoplándolo al modelo de formación docente por competencias profesionales, a la fecha cuestionado por su tendencia neoliberal. En el plan de estudios 2022 se induce una línea de continuidad con ellas, pero también se aprecian visos de ruptura con ciertos de sus presupuestos; en la nueva estructura lo más evidente es el cambio de su denominación. Más debe importar el cambio de significado. Las competencias profesionales fueron relevadas por los dominios del saber, empero los desempeños tienen continuidad. En los programas, las sugerencias metodológicas le asignan un lugar importante a las acciones autónomas y constructivas emprendidas por el estudiante, a la gestión de su aprendizaje, ahora transmutándolo a la experiencia viva de aprendizaje, ello para no dejar el concepto en el mismo grado de interpretación de antaño. El constructivismo persiste, gato pardeado, bajo la consigna de la experiencia viva.

Los diseñadores insisten en la didactización de la clase recurriendo a los principios constructivistas, organizando actividades integradoras, tutorando la interacción de los estudiantes en función del análisis de las realidades de la educación básica. Aunque, claro, la patentización concreta del aprendizaje sólo será obra particular del estudiante.

Vale la pena pensar las acepciones conceptuales empleadas por los diseñadores curriculares en los últimos dos modelos de educación normal y su armonización con el constructivismo. Antes de 2018, el modelo educativo neoliberal estableció los rasgos del perfil de egreso, las competencias profesionales y las subcompetencias para operarlo. En 2022, bajo el modelo de la llamada Nueva Escuela Normal, se propone el dominio del saber como modo de implementación, dando por sentado una neofigura de la competencia, aunque esgrimiéndola bajo el planteamiento de la Epistemología del Sur, ese es nuestro prejuicio inicial. Mientras no se funden otras posturas se sigue retomando lo dado. ¿Cómo es esto? ¿Existe continuidad o discordancia entre el constructivismo y los dominios del saber? Por ello, resulta imponderable pensar el lugar del constructivismo en el PEEN2022. Particularmente, porque –ésta es una percepción lanzada a cuenta y riesgo propio– la elaboración del Plan de Estudios y de los consecuentes programas diseñados en la fase de codiseño, han retomado una cantidad importante de actividades, contenidos y sugerencias programáticas de los anteriores planes de estudios, en especial de los 2012 y 2018. La acción es comprensible si se razona a tenor del siguiente eje de discusión: ¿qué de lo viejo permite la presencia de lo nuevo y en lo nuevo cómo se hace presente lo viejo? Es cuestión de ubicar su lugar en el todo.

El análisis de la práctica docente en condiciones reales y la paulatina inserción al trabajo cotidiano de la educación básica fundamentan el empleo del dominio del saber y al desempeño como conceptos centrales para operar el PEEN2022. Son tan nítidos como aquello que vehiculan. Tal como lo describe el Marco para la Excelencia en la Enseñanza, el dominio implica un campo

de actuaciones, controlado satisfactoriamente al desempeñar una función docente. El dominio es un campo de aspectos probados en la experiencia, de ahí su ligazón al saber; es decir, al sabor o la ejecución de los indicadores de la práctica educativa. El normalista se prepara durante ocho semestres para desempeñarse adecuadamente al menos en cuatro dominios básicos que definen el perfil esperado del futuro docente en servicio. Ellos son:

Una maestra, un maestro que: a) asume su quehacer profesional con apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana, b) conoce a sus alumnos para brindarles una atención educativa con inclusión, equidad y excelencia, c) genera ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes, y d) participa y colabora en la transformación y mejora de la escuela y la comunidad.

Un dominio agrupa un conjunto de desempeños profesionales. Así lo describe la USICAMM (2022: 14):

Los perfiles, docente y técnico docente muestran, por medio de dominios, criterios e indicadores, rasgos característicos que se esperan del trabajo cotidiano de las maestras y los maestros, considerando las condiciones en que se encuentran las escuelas y los planteamientos de la nueva legislación en materia educativa.

En este contexto, la competencia era desarrollable en tanto el dominio un indicador del trabajo cotidiano. Consecuentemente, el desempeño corresponde al grado de ejecución de la tarea docente, con efectos contractuales. Este planteamiento resultó de una atinada observación y crítica al desfase histórico entre los planes de estudio de Educación Básica y los de Educación Normal, hecha décadas atrás por múltiples sectores educativos. La autoridad refiere al PEEN2022 como resultado de un conjunto de consensos entre los delegados del Congreso Nacional de Transformación de las Escuelas Normales convocado por la DGE SuM; posteriormente, de las aportaciones de los colectivos de las escuelas normales a través de las comisiones de codiseño de programas específicos por

licenciatura. En esos documentos, tanto el dominio del saber, como el desempeño, están implicados con las ideas fuerza del constructivismo, ya enunciadas. En este segundo nivel de construcción curricular se sugieren orientaciones metodológicas para desarrollar los programas de estudio en la práctica áulica de los formadores de docentes. Estas acepciones, además, están descritas en la LGE2019 y la LSCMM. Entonces, ¿cómo afianzar los dominios del saber y acrecentar los desempeños del normalista mediante la concepción constructivista del aprendizaje?

En dichos programas se plantean ciertas funciones específicas, tanto para los profesores responsables de los cursos, como para los estudiantes inspirados en la concepción constructivista. En general se propone.

Tabla 2. Tareas sustantivas del formador y estudiante en un ambiente

Formador de docentes	Estudiante
Romper la idea de catedrático	Fomentar su autonomía
Mediar la enseñanza	Gestar su aprendizaje en colaboración
Crear ambientes de aprendizaje	Hacer cosas con las palabras
Administrar los contenidos	Pensar soluciones
Liderar la organización didáctica	Activar sus aprendizajes previos
Diagnosticar el nivel real de aprendizaje	Procesar información

Fuente: Elaboración propia (2023).

La planificación semestral de la asignatura es otro aspecto imprescindible en la metáfora del lugar, ahí se describen las tareas sustantivas como realizativos de aula. En ella, el formador imprime, o no, un segundo nivel de concreción en la práctica a las ideas fuerza del constructivismo. En tal nivel terminan los discursos locucionarios y las ensoñaciones. Idealmente, en ella, el docente diseña junto con los estudiantes los ambientes de aprendizaje idóneos para conducir las diversas sesiones de trabajo en el aula de licenciatura. Este documento es de gran relevancia, en dos sentidos, es un elemento referencial para los estudiantes, demostrativo,

ejemplificador de la forma como los contenidos y actividades de un programa de curso se dosifican y administran. Y no sólo para mostrar la interpretación didáctica del constructivismo a la autoridad institucional y sus agencias revisoras, en tal caso la Unidad de Seguimiento a la Aplicación del Programa de Estudios. Por otro lado, su principal funcionalidad es ofrecer al grupo de estudiantes un baremo claro, grupal y abierto para ejercer los procesos de aprendizaje y de enseñanza con autonomía y pensamiento crítico, desde una perspectiva andragógica. ¿Cómo sucede esto en los grupos? ¿Bien? ¿Regular? Para no reducir la riqueza de la práctica del formador, por lo pronto daremos el beneficio de la duda a las formas como acaece, no sin antes considerar al estudiantado normalista como un sujeto plural, en potencia, capaz de ponderar las orientaciones de sus profesores, apto para dirigir su proceso de aprendizaje y capacitado para gestar sus puntos de vista.

Como ya se refirió, es en la operación de los programas de curso la forma como se concreta la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje, especialmente en la elaboración consensuada de la planeación semestral. En ella, los usuarios observan la interpretación de los postulados constructivistas planteadas por el elaborador y el estudiantado proyecta su actividad, sus participaciones. La planeación constructivista tiene un usuario concreto: el grupo. Vale la pena destacar al menos tres consideraciones respecto a la manera como es factible implicar la concepción constructivista en la planificación del formador normalista.

Primero: Convendría implicar el punto de vista del estudiante, respecto a su participación para el desarrollo de tareas, la organización del trabajo, los productos colectivos a lograr y la vinculación de evidencias integradoras inter-cursos del semestre. Segundo: la planeación habrá de considerarse como un instrumento abierto a modificaciones, en función del tiempo que conlleva al docente conocer al grupo, diagnosticar sus conocimientos previos, diseñar las ayudas requeridas y la implementación de las nuevas metodologías. En efecto, el constructivismo no se acopla a criterios administrativos rigurosos, pero tales no lo limitan. Tercero: la planeación del

curso de licenciatura es una experiencia referencial, el estudiante orienta sus aprendizajes; y, al gestionarlos, experimenta metodologías cuya lógica podrá y deberá aplicar durante sus prácticas profesionales. El estudiante es interpelado a dirigir su aprendizaje en la escuela normal por el Método de proyectos al tiempo que en la escuela de práctica le solicitan dirigir el aprendizaje de los niños también por proyectos. Es producido por la planificación, pero productivo de ella.

Al respecto, como siguiente punto, revisaremos las modalidades de trabajo sugeridas al estudiante y al docente para implementar experiencias de trabajo constructivistas. Tienen lógicas distintas, fines diversos, esquemas semejantes, pero en conjunto centran su atención en la actividad del estudiante.

c) El sentido referencial de la planificación. El lugar del constructivismo en las modalidades de trabajo

El acuerdo secretarial número 16/08/22 *por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica* señala en sus considerandos que, *en las últimas décadas, en el diseño y operación de los planes de estudio de educación normal ha predominado un enfoque instrumental, conductista y eficientista*. Además, de un notorio desfase entre las sugerencias de tipo constructivista descritas en el programa, respecto a las prácticas docentes de tipo magistral ejecutadas en el aula sin vinculación con las realidades escolares predicadas.

De entrada –ésta es nuestra interpretación–, el citado acuerdo secretarial pone en tela de juicio la aplicación puntual del constructivismo, no en su discursividad, sino en su aplicabilidad en el aula, pero no especifica si la duda está en el contexto del aula de licenciatura o en el seno de la práctica en educación básica. De ser el primer caso, probablemente sea cierto según los datos de sus fuentes; si es el segundo caso, la declaración no sería tan apropiada considerando la naturaleza de la actividad lúdica del aprendizaje. Aun así, la afirmación cae en las premuras de la falacia

de la generalización. Ese es un problema de argumentación y de lógica. La tensión argumentativa es del todo interesante, porque los formadores de docentes, históricamente, han dado por sentado una línea de continuidad del constructivismo en el trabajo programático de la escuela normal, de hecho se asume como su núcleo duro, pero la nueva orientación deberá ser, en efecto, nueva, no por el empleo de otros conceptos, porque en realidad son los mismos usados en el plan 2018 (acuerdo 14/07/18), sino por la insistencia en pedagogizar el constructivismo en el aula, dejando de lado las clases magistrales del catedrático (del que dicta desde un lugar alto) para adoptar clases desarrolladas con la ayuda de un facilitador que *hace cosas con las palabras*.

Por otro lado, el seguimiento institucional realizado por el *staff* institucional de seguimiento a la aplicación del plan y programas de estudios en la Escuela Normal ha detectado, en efecto, a docentes titulares (catedráticos) cuya conducción del curso desliga los dominios del saber de las evidencias integradoras del semestre y de las necesarias relaciones inter-cursos, descritas en los trayectos formativos de la malla curricular. Y más atención merece reconocer estilos docentes que reparten temas, que exponen magistralmente y crean idealismos sobre la práctica del docente de educación básica, desde su desvinculación profesional, con el nivel para el que forman. Ello es patente. También tiene lugar.

Por ello, en el nuevo enfoque vuelve a proponer [al docente] pasar de la clase magistral a pedagogías diversificadas operándolas como una serie de experiencias de aprendizaje vivas. (Sugerencia ya hecha en los planes 2018) Tales son: el Aprendizaje basado en Casos de Enseñanza, el Aprendizaje en el Servicio, el Aprendizaje basado en Problemas, el Aprendizaje Colaborativo, el Aprendizaje por Proyectos y la Detección y Análisis de Incidentes Críticos. Indudablemente, no son fórmulas didácticas, pero sí experiencias vivas que demandan al estudiantado un tratamiento curricular y mediaciones específicas para hacer de cada una de ellas, experiencias de trabajo útiles para trabajar en educación básica, en lugar de disertaciones. Aquí su sentido referencial.

Veamos, esquemáticamente, la lógica general que las atraviesa.

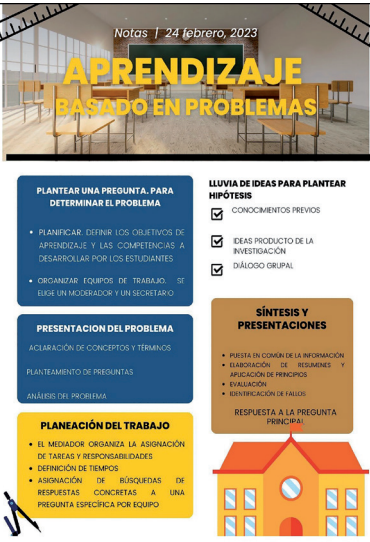
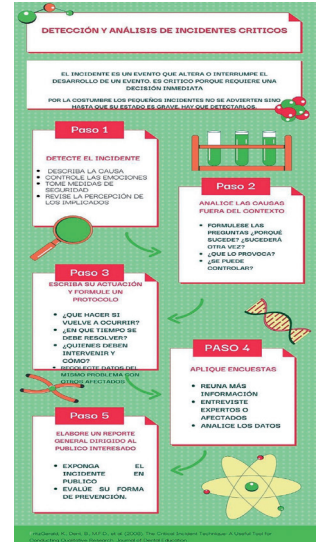
Tabla 3. Ideas-Fuerza constructivistas en relación con las modalidades de trabajo activas del PEEN2022

Lógica general de la experiencia viva de aprendizaje

1 Desequilibrio Ya sea un incidente, un problema de la docencia, una consigna, un caso, planeamiento de un servicio	2 Mediación Organización de las tareas
3 Procesamiento de la información Distribución de acciones colectivas, en función de lo conocido	4 Aprendizaje social Investigación y preparación de la solución
5 Reestructuración Acomodación de ideas y representación de esquemas	6 Organizadores previos Diálogo colectivo de los hallazgos
7 Ayudas y anclajes Elaboración de notas	8 Esquemas Presentación pública de resultados
9 Acomodación Elaboración de productos	10 Toma de consciencia Evaluación permanente

Fuente: Elaboración propia (2023).

Por cuestiones de extensión, a continuación, se presenta una propuesta para implementar los momentos básicos de cuatro de estas modalidades:

 PLANTEAR UNA PREGUNTA PARA DETERMINAR EL PROBLEMA • PLANIFICAR, DEFINIR LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE Y LAS COMPETENCIAS A DESARROLLAR POR LOS ESTUDIANTES • ORGANIZAR EQUIPOS DE TRABAJO. SI ELIGE UN MODERADOR Y UN SECRETARIO LLUVIA DE IDEAS PARA PLANTEAR HIPÓTESIS ☒ CONOCIMIENTOS PREVIOS ☒ IDEAS PRODUCTO DE LA INVESTIGACIÓN ☒ DIÁLOGO GRUPAL PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA ACERCACIÓN DE CONCEPTOS Y TÉRMINOS PLANTEAMIENTO DE PREGUNTAS ANÁLISIS DEL PROBLEMA PLANEACIÓN DEL TRABAJO • EL MEDIADOR ORGANIZA LA ASIGNACIÓN DE TAREAS Y RESPONSABILIDADES • DEFINICIÓN DE TIEMPOS • ASIGNACIÓN DE INVESTIGACIONES O Búsquedas CONCRETAS A UNA PREGUNTA ESPECÍFICA POR EQUIPO SÍNTESIS Y PRESENTACIONES • PUESTA EN COMÚN DE LA INFORMACIÓN • FUNDACIÓN DE HECHOS Y APLICACIÓN DE PRINCIPIOS • EVALUACIÓN • IDENTIFICACIÓN DE FALLAS RESPUESTA A LA PREGUNTA PRINCIPAL	 DETECCIÓN Y ANÁLISIS DE INCIDENTES CRÍTICOS EL INCIDENTE ES UN EVENTO QUE ALTERA O INTERFERE EL DESARROLLO DE UN EVENTO. ES CRÍTICO PORQUE REQUIERE UNA INTERVENCIÓN INMEDIATA. POR LA CORTESÍA DE LOS PROFESORES INCIDENTES NO SE ADVERTIRÁN SIEMPRE, QUE EN ESTOS SE ANALIZA LOS QUE SE DETECTAN. Paso 1 DETECTE EL INCIDENTE • DESCRIBA LA CAUSA • CONTROLE LAS EXAGERACIONES • TOME MEDIDAS DE SEGURIDAD • REVISE LA PERCEPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES Paso 2 ANALICE LAS CAUSAS FUERA DEL CONTEXTO • FORMULE LAS PREGUNTAS ¿PORQUE SUCEDE? ¿SUCEDE OTRA VEZ? ¿SUCEDE OTRA VEZ? • ¿QUE SE PREVIENE? • ¿SE PUEDEN CONTROLAR? Paso 3 ELABORE UN PROTOCOLO Y FORMULE UN PROTOCOLO • ¿QUE HACER SI VUELVE A OCURRIR? • ¿EN QUE TIEMPO SE DEBE RESOLVER? • ¿QUÉ TIENEN QUE INTERVENIR Y CÓMO? • ¿CÓMO SE COMUNICAN? ¿CÓMO SE COMUNICAN? Paso 4 APLIQUE ENCUESTAS • REUNA MÁS INFORMACIÓN • ENTREVISTE EXPERTOS O AFECTADOS • ANALICE LOS DATOS Paso 5 ELABORE UN REPORTE GENERAL DIRIGIDO AL PÚBLICO INTERESADO • EXPONGA EL INCIDENTE • EVALÚE SU FORMA DE PREVENCIÓN.
El grupo asigna roles de trabajo para presentar soluciones.	El afectado por un incidente controla su emoción y explica cómo actuar.
 APRENDIZAJE EN SERVICIO PLANIFICACIÓN DEFINIR EL PROBLEMA DEL SERVIDOR Y A QUIÉN VA DIRIGIDO. FORMAR, CUANDO SE REALIZA, COMO. PRESELECCIÓN, SELECCIÓN, APROBACIÓN DEL PROYECTO ACCIÓN Y DEMOSTRACIÓN RELACIÓN CON LOS DESTINATARIOS REALIZACIÓN DEL SERVICIO REGISTRO DE LA EXPERIENCIA REFLEXIÓN DEMONSTRACIÓN DE LOS APRENDIZAJES ADQUIRIDOS PRESENTACIÓN RECUPERACIÓN DEL PUNTO DE VISTA DE LOS BENEFICIARIOS RECONOCIMIENTO DETECTAR FALLAS, ACERTOS, Y EXPONERLOS A USUARIOS INTERESADOS. EXPRESIÓN DE LAS EMOCIONES VIVIDAS DETECCIÓN DE IMPREVISTOS, AJUSTES, PRESENTACIÓN AL GRUPO DE COMPARTECIENDO EVALUACIÓN PRESELECCIÓN DEL PROYECTO Y DE BENEFICIARIOS A OTRO PROYECTO PROCESO A LA DETERMINACIÓN FUENTE: ApS.	 MÉTODO DE CASOS ¿Cuáles son las fases y elementos del método de casos? 1. Narración del caso 2. Planteamiento de preguntas (problema) 3. Resolución en pequeño grupo 4. Interacción con el grupo 5. Evaluación del aprendizaje Caso de solución razonada Caso de toma de conciencia Caso como unidad incidental Caso de valores Caso de búsqueda real Caso temático PROMUEVE que los y las estudiantes: Analicen Formulen hipótesis Investiguen y tomen decisiones Interpreten y tomen decisiones AYUDAR en el análisis. Guiar en la comprensión del problema. 3 Ventajas de su uso: #1 Implementación y motivación hacia las situaciones que se presentan. #2 Promoción del pensamiento crítico. #3 Colaboración con el grupo.
Se planea un trabajo comunitario de impacto.	Un caso típico de la profesión es motivo de análisis grupal.

Conclusiones

La actividad realizada por el estudiante determina su nivel de aprendizaje. Se deduce que es más difícil enseñar que aprender. No porque el maestro deba poseer un caudal de conocimientos, sino porque debe dejar aprender al aprendiz. ¿Qué significa dejarlo aprender? Relativizar la idea de la cátedra.

El maestro que enseña a aprender da la impresión de no enseñar nada en concreto. Pero para desarrollar su función mediadora tiene que aprender más que el aprendiz, eliminar la figura del sabiendo y la función autoritaria. La concepción constructivista del aprendizaje retoma elementos y principios de los autores pioneros.

El desarrollo de modalidad depende de un ejercicio de planeación anticipada y la participación franca del estudiantado. Dada la naturaleza del curso es preciso identificar la más indicada para tratar los contenidos en cuestión.

Referencias

- Ausubel, D; Novak, J.; Hanesian, H. (1983), *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, México: Trillas.
- Coll, C. (1997), *¿Qué es el constructivismo?* Argentina: Magisterio Río de la Plata.
- Del Pozo, J. (2001), “Los múltiples significados del constructivismo. Aula de Innovación Educativa” [Versión electrónica], en *Revista Aula de Innovación Educativa*, núm. 102.
- Piaget, J. (1995), “Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky”. Original en francés de 1962. Versión en línea, traducción de la publicación New Ideas in Psychology, núm. 13. Disponible en: <http://www.psicogenetica.com.ar/COMENTPIAGETACERCADEVYGOTSKY.pdf>
- USICAMM (2021), *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Ciclo escolar 2022–2023*, México: SEP.

**EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL
Y AUTORIDAD DE LOS PADRES:
DESAFÍOS Y PERSPECTIVAS**

**SOCIO-EMOTIONAL EDUCATION AND
PARENTAL AUTHORITY: CHALLENGES
AND PERSPECTIVES**

**EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL
E AUTORIDADE DOS PAIS: DESAFIOS
E PERSPECTIVAS**

María Concepción Garabandal Morelos González
gonzalezconcepcionmd@normal1toluca.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6585-9878>

Cynthia Miranda Plaza
plazacynthiamd@normal1toluca.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0009-003-0261-601X>

Sarahí Daniela Ovando Sánchez
sanchezsarahiod@normal1toluca.edu.mx
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1265-7604>
Escuela Normal No. 1 de Toluca

Resumen: La educación está atravesando una transformación significativa, y una de las principales innovaciones es la incorporación de la educación socioemocional en los currículos de formación para futuros docentes. En este contexto, la autoridad de los padres juega un papel fundamental en el desarrollo socioemocional de los hijos. La falta de una autoridad consistente puede llevar a la aparición de comportamientos problemáticos entre los jóvenes. Por lo tanto, es esencial que padres y educadores colaboren para

equilibrar el apoyo emocional con la firmeza necesaria, aspectos clave para formar personalidades resilientes. Esto se vuelve aún más relevante en tiempos desafiantes, especialmente en América Latina, donde los cambios sociales y económicos requieren un enfoque integrado en la educación.

Palabras clave: educación socioemocional, autoridad de los padres, desarrollo infantil, comportamiento juvenil.

Abstract: Education is undergoing a significant transformation, with one of the main innovations being the incorporation of socio-emotional education into teacher training curricula. In this context, parental authority plays a crucial role in the socio-emotional development of children. A lack of consistent authority can lead to problematic behaviors among young people. Therefore, it is essential for parents and educators to work together to balance emotional support with the necessary firmness, which are key aspects in forming resilient personalities. This becomes even more relevant during challenging times, especially in Latin America, where social and economic changes demand an integrated approach to education.

Keywords: socio-emotional education, parental authority, child development, youth behavior.

Resumo: A educação está passando por uma transformação significativa, e uma das principais inovações é a incorporação da educação socioemocional nos currículos de formação para futuros docentes. Nesse contexto, a autoridade dos pais desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioemocional dos filhos. A falta de uma autoridade consistente pode levar ao surgimento de comportamentos problemáticos entre os jovens. Portanto, é essencial que pais e educadores colaborem para equilibrar o apoio emocional com a firmeza necessária, aspectos chave para formar personalidades resilientes. Isso se torna ainda mais relevante em tempos desafiadores, especialmente na América Latina, onde as mudanças sociais e econômicas exigem uma abordagem integrada na educação.

Palavras-chave: educação socioemocional; autoridade dos pais; desenvolvimento infantil; comportamento juvenil.

Introducción

Actualmente, la educación está atravesando una etapa importante de transformación en varios aspectos. Por un lado, se observan modificaciones a nivel administrativo, laboral, económico, entre otros. Pero también se están presenciando cambios significativos en las temáticas que conforman las diferentes disciplinas, cursos, talleres y seminarios de los nuevos planes de estudio de las licenciaturas que formarán a las nuevas generaciones de docentes.

En este contexto, es pertinente abordar uno de los elementos emergentes en los nuevos planes de estudio, que incluyen temáticas relacionadas con la educación socioemocional. Sin embargo, la eficacia de la educación socioemocional no depende únicamente del currículo escolar de los docentes. La familia, como núcleo fundamental del desarrollo afectivo, juega un papel crucial en la formación de las competencias socioemocionales. La autoridad parental y la estructura familiar influyen directamente en el bienestar emocional y el comportamiento de los jóvenes, especialmente en tiempos de cambio social y económico.

El objetivo de este artículo fue realizar una reflexión sobre cómo la modernización de la educación, con la inclusión de la educación socioemocional en los planes de estudio de los docentes en formación, se relaciona con la crisis de autoridad y la importancia del rol de los padres. A través de una revisión detallada de la literatura y el análisis de la influencia de la estructura familiar en el desarrollo emocional de los jóvenes, se pretende destacar la necesidad de una colaboración estrecha entre la escuela y la familia. Este enfoque integrado es fundamental para formar personalidades resilientes y preparadas para enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea. La reflexión aborda cómo la autoridad parental y la modernización educativa se entrelazan y cómo una mayor implicación de las familias puede contribuir significativamente al éxito de los programas de educación socioemocional.

La Educación socioemocional

Durante muchas décadas, la dimensión emocional del ser humano fue relegada a un segundo plano, siendo la cognición el principal enfoque de estudio y valoración. La inteligencia, por mucho tiempo, se asoció exclusivamente con la capacidad cognitiva, es decir, con habilidades como la memoria, el razonamiento lógico y la resolución de problemas. Esta visión reduccionista dejó de lado un aspecto esencial de la vida humana: el mundo emocional. Sin embargo, en los últimos años, ha habido un cambio significativo en la manera en que se entiende la inteligencia y el desarrollo integral de las personas. Este cambio ha sido impulsado por un creciente reconocimiento de que el desarrollo social, académico y profesional de los individuos no puede ser comprendido ni explicado adecuadamente si se omite la dimensión emocional. El interés en explorar y comprender lo que rodea al mundo emocional ha aumentado considerablemente, reconociendo que las emociones juegan un papel crucial en cómo los individuos interactúan con su entorno, toman decisiones y manejan los desafíos de la vida cotidiana. Este nuevo enfoque subraya la importancia de considerar las emociones no sólo como una parte complementaria, sino como un componente central en la formación y desarrollo de una persona plena y equilibrada, capaz de enfrentar las complejidades de la vida de manera efectiva (Cabello y González, 2023).

Es relevante destacar que la educación socioemocional, como componente del concepto de inteligencia emocional, abarca competencias y habilidades psicológicas relacionadas con la capacidad de percibir, comprender, regular y modificar tanto las propias emociones como las de los demás. Daniel Goleman (1995) es reconocido como el principal impulsor del desarrollo teórico de este concepto, abordando la importancia de las emociones desde una perspectiva interdisciplinaria que incluye dimensiones biológicas, sociales y psicológicas. Esta perspectiva permite una comprensión profunda del funcionamiento de las emociones y su influencia en

la educación integral, considerando la educación socioemocional como un factor clave en el proceso educativo que afecta directamente el desempeño académico de los estudiantes.

Bisquerra (2006) define la educación socioemocional como un proceso de aprendizaje mediante el cual las personas integran conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y gestionar sus emociones, construir una identidad personal, demostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y enfrentar situaciones desafiantes de manera constructiva y ética.

A continuación se presenta una lista revisada de competencias esenciales, centradas en el desarrollo socioemocional de los individuos (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007):

1. Conciencia emocional: Capacidad para reconocer con precisión los propios sentimientos y nombrarlos adecuadamente, comprendiendo su origen y su impacto en las acciones.
2. Gestión emocional: Habilidad para regular las emociones propias, manejando reacciones de manera constructiva en diversas situaciones.
3. Empatía y perspectiva: Capacidad para comprender y considerar el punto de vista de los demás, reconociendo las emociones y necesidades ajenas.
4. Crítica de normas sociales: Aptitud para analizar y cuestionar los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación, evaluando su influencia sobre las normas y conductas personales.
5. Autoeficacia y optimismo: Sentimiento de empoderamiento y optimismo al enfrentar los desafíos cotidianos, confiando en la propia capacidad para superarlos.
6. Responsabilidad y ética: Compromiso de involucrarse en comportamientos que sean seguros, saludables y éticos, promoviendo un estilo de vida positivo.

7. Actitud solidaria y compasiva: Intención de actuar con bondad, justicia, caridad y compasión hacia los demás, promoviendo el bienestar común.
8. Respeto y valoración de la diversidad: Capacidad para aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, valorando los derechos de todas las personas.
9. Identificación y evaluación de problemas: Habilidad para reconocer situaciones que requieren soluciones o decisiones, evaluando los riesgos, barreras y recursos disponibles.
10. Establecimiento de objetivos realistas: Capacidad para fijar metas positivas, alcanzables y realistas, enfocándose en el crecimiento y desarrollo personal.
11. Resolución de problemas: Habilidad para desarrollar soluciones informadas y positivas a los problemas que se presentan en diferentes contextos.
12. Comunicación activa y receptiva: Capacidad para prestar atención a los demás, tanto en la comunicación verbal como no verbal, asegurando que los mensajes se reciban con precisión.
13. Expresión y claridad comunicativa: Habilidad para iniciar y mantener conversaciones, expresando pensamientos y sentimientos con claridad y asegurándose de que los demás comprendan el mensaje.
14. Colaboración y cooperación: Capacidad para trabajar en equipo, esperar turnos y compartir en situaciones tanto diádicas como grupales, promoviendo un ambiente de colaboración.
15. Resolución pacífica de conflictos: Habilidad para negociar y resolver conflictos de manera pacífica, considerando las perspectivas y sentimientos de los demás.

16. Asertividad: Capacidad para decir “no” con claridad y firmeza, manteniendo esta postura bajo presión y tomando decisiones informadas en situaciones difíciles.
17. Búsqueda de apoyo: Capacidad para identificar cuándo es necesario buscar ayuda y acceder a los recursos adecuados para obtener el apoyo necesario en diversas situaciones.

En resumen, el conocimiento y la aplicación de estas competencias socioemocionales permiten a los futuros docentes crear un entorno de aprendizaje más efectivo y apoyar el desarrollo integral de sus estudiantes. La formación en estas áreas asegura que los docentes puedan enfrentar los desafíos del aula con una perspectiva completa y comprensiva, beneficiando tanto a los estudiantes como a la comunidad educativa en general.

Para los profesionales de la psicología, este es un momento crucial para promover la colaboración interdisciplinaria en el campo educativo, dado el creciente interés social en abordar temas críticos. Uno de los fenómenos sociales más urgentes de nuestra época es el aumento de la violencia en todos los niveles. Si no se trata con urgencia, existe un alto riesgo de que las generaciones más jóvenes continúen involucrándose en comportamientos delictivos. Sin embargo, surge la pregunta: ¿es suficiente un currículo que incluya la educación socioemocional para mitigar este problema social? Evidentemente no; es necesario el apoyo de toda la sociedad, pero principalmente de su célula más importante, la familia.

La familia y la autoridad de los padres

Como menciona Berger (2010), no existe institución educativa o cultural que pueda cuidar tan eficazmente el desarrollo afectivo de los niños, a pesar de los problemas que puedan existir en la familia.

La familia constituye el entorno fundamental de desarrollo, donde se espera que los niños encuentren los estímulos y oportunidades necesarios para desarrollar plenamente sus potencialidades

y ejercer sus derechos en su totalidad. Aunque no existen familias mejores o peores, hay una considerable diversidad en su composición. Esta diversidad se debe, en parte, a las diferentes configuraciones familiares. Es común que algunas personas perciban que no tienen una “verdadera” familia porque su estructura no se ajusta al modelo tradicional compuesto por madre, padre e hijos (UNICEF, 2015). Aunque actualmente se observan dinámicas familiares que, aunque no están relacionadas con la diversidad en la estructura familiar, son vistas como una amenaza a las “buenas maneras” debido a su composición. Sin embargo, estas dinámicas representan, en realidad, distorsiones en los roles dentro de las familias tradicionalmente constituidas.

En particular, se observa que, a lo largo del ciclo de vida familiar, los roles de los padres como figuras primarias de autoridad se diluyen. Esto provoca que, en muchos casos, los hijos, al llegar a la adolescencia, carezcan de una orientación firme para su educación y desarrollo. Como consecuencia, hay un aumento en la incidencia de problemas como adicciones, delincuencia, comportamientos destructivos, suicidios y maternidad precoz, entre otros. Estos problemas no sólo afectan a las instituciones educativas, sino que, a largo plazo, resultan en daños significativos para la sociedad.

Es importante aclarar que el término “padres”, tal como se utiliza en el texto, abarca no sólo a los padres biológicos, sino también a cualquier figura que asuma un papel de autoridad o cuidado integral en la vida del niño o adolescente. Esto incluye a madres, cuidadores, tutores, abuelos u otras personas, independientemente de su género o parentesco, que sean directamente responsables del bienestar y desarrollo del menor. La referencia a “padres” se usa de manera general para incluir a todas estas figuras que desempeñan un papel fundamental en la educación y orientación de los hijos.

La autoridad parental está establecida en Latinoamérica por diversos documentos nacionales e internacionales, como el Artículo 1.634 del Código Civil Brasileño (Brasil, 2008: 351):

Art. 1.634. Compete a los padres, en cuanto a la persona de los hijos menores: I – Dirigir la crianza y la educación; II – Tener la compañía y custodia de los hijos; III – Conceder o negar el consentimiento para el matrimonio; IV – Nombrar tutor por testamento o documento auténtico, si el otro de los padres no sobrevive o el sobreviviente no puede ejercer el poder familiar; V – Representar a los hijos hasta los dieciséis años en los actos de la vida civil y asistirlos después de esa edad, supliendo el consentimiento; VI – Reclamar a los hijos de quien ilegalmente los detenga; VII – Exigir que les presten obediencia, respeto y servicios propios de la edad y condición.

Una interpretación adecuada de la legislación revela que este instituto se centra principalmente en los deberes que los padres tienen hacia sus hijos. La ley establece que los padres deben cumplir con estas responsabilidades y, en caso de incumplimiento, pueden ser responsables por omisión de sus deberes.

En este contexto, es fundamental subrayar que la autoridad de los padres desempeña un papel crucial en el desarrollo y bienestar de los hijos. En este sentido, Tur (2004) afirma que “los adultos significativos que acompañan el proceso de crecimiento y desarrollo de los niños desempeñan un papel importante, especialmente considerando que los padres son la fuente primaria de adquisición de normas y valores” (Tur, 2004: 75).

Es importante mencionar que actualmente se busca restablecer el papel de la autoridad en las relaciones familiares y también educativas, determinando quién debe ejercerla y cuál debe ser su alcance. Soberanes Diez (2009: 93) explica que “la palabra autoridad tiene su origen etimológico en *augere* que significa aumentar, hacer crecer. La autoridad es la fuerza para sostener y acrecentar”.

A diferencia del autoritarismo, que impone un control rígido y restrictivo sobre los individuos, la autoridad bien entendida se orienta a guiar la conducta hacia objetivos específicos sin restringir la libertad personal. Mientras que el autoritarismo se caracteriza por una imposición inflexible y un control excesivo, la verdadera

autoridad busca orientar y apoyar el desarrollo, promoviendo la autonomía dentro de un marco de responsabilidad y metas claras (Bernal Martínez de Soria, 2008).

Por lo tanto, la figura de los padres como autoridad es la primera y más importante que los niños deben reconocer. Al formar parte de sus aprendizajes sociales, el niño aplicará lo que aprendió en casa en otros sistemas en los que se inserte, convirtiéndose en un elemento fundamental en la construcción de su personalidad y ayudando a tomar conciencia sobre la libre decisión de adoptar un comportamiento positivo o negativo. Esto, a su vez, contribuirá a forjar su madurez, permitiendo la autorregulación de su comportamiento, lo cual resultará en la satisfacción de saber cómo conducirse en los diversos contextos que encontrará a lo largo de su vida.

Según Soberanes Diez (2009), el ejercicio efectivo de la autoridad debe estar fundamentado en el amor. Es esencial que los hijos se sientan escuchados, amados y aceptados por sus padres, y que comprendan que las exigencias que se les imponen tienen el objetivo de su bienestar. Al mismo tiempo, es importante que los padres reciban la reciprocidad de la humildad por parte de sus hijos, la cual facilita la obediencia.

Además, para un buen ejercicio de la autoridad, es crucial considerar los siguientes criterios educativos (Soberanes Diez, 2009: 98):

- Crear un ambiente familiar que sea amable y acogedor.
- Fomentar relaciones cercanas e íntimas, fundamentadas en el amor y la comunicación.
- Construir confianza a través de una autoridad basada en el prestigio y en la comprensión y aceptación.
- Respetar la individualidad de cada hijo.
- Atender tanto las necesidades materiales como afectivas y espirituales de los hijos, con el objetivo de preservar su singularidad.
- Ofrecer un amor incondicional y demostrar a los hijos que las solicitudes realizadas buscan únicamente su bienestar.

- Escuchar a los hijos, aceptarlos y expresarles amor.
- Apoyar a los hijos en el desarrollo de la autoconfianza, lo que les proporciona la seguridad interna necesaria para respetar y amar a los demás. El apego afectuoso a los padres es esencial para construir una imagen positiva de uno mismo (autoconcepto), que a su vez guía una conducta ética en la vida adulta.
- Mostrar amor de manera constante a los hijos, independientemente de su comportamiento; lo que se evalúa son los hechos, no la persona. Las reglas estrictas, cuando se aplican con claridad y consistencia, transmiten amor.
- Ayudar a “desdramatizar” las situaciones y, mediante la comunicación, aceptar los sentimientos de los hijos facilita un análisis objetivo de los conflictos.
- Escuchar es una habilidad que combina razón y emoción. La persona se manifiesta en su totalidad y en su unidad.

En resumen, la autoridad parental se basa en el papel esencial de los padres, que es ofrecer amor y cuidar el crecimiento de sus hijos. En este contexto, la autoridad implica “hacer crecer”. La autoridad de los padres no se basa en reglas rígidas, sino en objetivos y en la orientación sobre el camino a seguir. Se ejerce a través de la competencia para guiar y decidir, creando confianza, exigiendo y acompañando a los hijos en la frustración que tienen al enfrentar dificultades (Bernal Martínez de Soria, 2008).

En este punto, entre las nuevas generaciones de padres, surge un fenómeno común: aquellos que quieren ser amigos de sus hijos. Desde diferentes enfoques de la psicología y estudios sobre la familia, se ha demostrado que el hecho de que los padres se comporten como amigos de sus hijos no es adecuado, ya que los padres tienen el rol de educadores, protectores, proveedores y limitadores de los hijos, y sobre todo, deben hacer que los hijos reconozcan en ellos esa primera figura de autoridad, que servirá de base para conducirse con respeto en cualquier otro entorno (Cline y Fay, 2006).

Las relaciones entre amigos son simétricas, donde ambos tienen igual poder e influencia. En contraste, la relación entre padres e hijos no es simétrica; los padres deben ejercer una autoridad que guíe y limite el comportamiento de los hijos y no ceder ante la prepotencia de estos.

El comportamiento de rendición continua de los padres ante la prepotencia de los hijos adolescentes puede tener graves consecuencias. Cuando los padres ceden ante pequeñas manifestaciones de prepotencia, envían un mensaje de debilidad, que puede agravarse con comportamientos más desafiantes. Esto puede llevar a una complementariedad patológica, donde los padres intentan disuadir al hijo con argumentos sin actuar de manera efectiva. Este estilo de comunicación democrático-permisivo, que puede ser funcional y positivo en la vida de pareja, se transforma en un ambiente propicio para el desarrollo de jóvenes tiranos cuando se aplica en el contexto familiar. Los adolescentes pueden buscar fuera del hogar, entre compañeros con comportamientos transgresores, modelos de fuerza y coraje. La docilidad excesiva no resuelve el problema, sino que lo pospone y crea un clima familiar que fomenta comportamientos autoritarios y problemáticos (Nardone, Gianotti y Rocchi, 2013).

Metodología

La metodología empleada en esta reflexión se fundamentó en una investigación bibliográfica, dirigida a explorar en profundidad la intersección entre la educación socioemocional y la autoridad parental. Para ello, se realizó un análisis de una amplia gama de fuentes académicas, incluyendo libros, artículos de revistas especializadas, y documentos de investigación accesibles a través de bases de datos académicas y sitios web de autores y expertos reconocidos en estos campos. La metodología adoptada se centró en un enfoque exploratorio que permitió identificar, clasificar y evaluar de manera crítica las distintas contribuciones teóricas y prácticas existentes sobre la temática investigada, prestando especial

atención a la relación entre la autoridad parental y su influencia en el desarrollo socioemocional de los niños y adolescentes.

En primer lugar, la investigación se orientó hacia el análisis de la literatura que aborda la educación socioemocional desde una perspectiva integral, considerando cómo esta disciplina ha sido integrada en los sistemas educativos y de qué manera contribuye al desarrollo de habilidades esenciales en los estudiantes. El enfoque se amplió para incluir un análisis de las competencias socioemocionales que se consideran fundamentales para el éxito académico y personal. Estas competencias, objeto de estudio en la educación socioemocional, fueron examinadas a la luz de su impacto en la vida de los estudiantes, tanto dentro como fuera del entorno escolar. Además, se destacó la importancia de que los docentes en formación estén familiarizados con estos contenidos, dado que su comprensión y aplicación son fundamentales para guiar y apoyar adecuadamente a los estudiantes en su desarrollo socioemocional.

Sin embargo, uno de los aspectos clave de esta investigación fue la exploración de la autoridad parental como un factor determinante en el desarrollo socioemocional de los niños. Se llevó a cabo una revisión exhaustiva de la literatura que discute la autoridad parental, examinando cómo las dinámicas de poder y control dentro del núcleo familiar pueden influir en la formación de la identidad y las competencias socioemocionales de los hijos. Este análisis incluyó la evaluación de diferentes modelos de autoridad parental, desde los más autoritarios hasta los más permisivos, y cómo estos estilos de crianza impactan en la capacidad de los niños para manejar sus emociones, tomar decisiones responsables y establecer relaciones saludables. Se consideraron además los desafíos contemporáneos que enfrentan los padres en el ejercicio de su autoridad, especialmente en un contexto social donde las estructuras familiares tradicionales están cambiando.

La selección de las fuentes utilizadas en esta investigación fue realizada con sumo cuidado, priorizando aquellas que ofrecían una visión equilibrada y fundamentada sobre los temas de autoridad parental y educación socioemocional. Se buscó asegurar que las

fuentes proporcionaran una base teórica sólida, respaldada por investigaciones empíricas, para sustentar las reflexiones y análisis presentados en este trabajo. Esto incluyó la consulta de obras de referencia en el ámbito de la psicología educativa, así como estudios recientes que aportan nuevas perspectivas sobre la importancia de la autoridad parental en la educación socioemocional de los niños y adolescentes.

Conclusiones

Los padres deben apostar por convertirse en aliados fundamentales de sus hijos en momentos clave de sus vidas, especialmente cuando estos han alcanzado un nivel de madurez más avanzado. Este rol es crucial, ya que sin el apoyo y la guía adecuada los hijos pueden enfrentar serias dificultades al intentar navegar por las complejidades de las relaciones y situaciones sociales propias de la vida adulta. La falta de una orientación sólida derivada de la autoridad emanada de parte de los padres puede llevar a una serie de problemas, como la incapacidad para resolver conflictos de manera efectiva, la dificultad para tomar decisiones responsables y un pobre desempeño académico, todo lo cual puede afectar negativamente su capacidad para interactuar de manera constructiva con los demás. Esta realidad subraya la importancia de que las orientaciones sobre la educación familiar se consideren con seriedad durante el proceso de transición hacia una educación socioemocional, como lo sugieren los nuevos modelos educativos que se están implementando en numerosos países de América Latina.

Estos modelos educativos, que integran la educación socioemocional como un componente esencial del currículo, indican que al educar a los niños en este ámbito se les dota de herramientas que no sólo les permiten alcanzar sus metas personales, sino que también favorecen la construcción de relaciones saludables con sus compañeros, su familia y la comunidad en general. Este enfoque contribuye significativamente a mejorar su desempeño académico, ya que un niño que ha desarrollado competencias socioemocionales

está mejor preparado para enfrentar los desafíos académicos y sociales que se presentan en el entorno escolar. Es importante resaltar que el enfoque de la educación socioemocional propuesto por la mayoría de estos modelos es estrictamente pedagógico. Esto implica que su implementación en el contexto educativo debe ser clara y no dar lugar a confusiones metodológicas o conceptuales con disciplinas como la psicología o las ciencias de la salud, aunque se reconoce la estrecha interconexión entre la educación socioemocional y el estudio de la psicología humana.

Por lo tanto, en la búsqueda de estrategias y orientaciones para la práctica docente que estén enfocadas en una educación integral de los estudiantes, y con el objetivo de proporcionar tanto a alumnos como a profesores las herramientas necesarias para lidiar con el entorno de aprendizaje y las interacciones diarias en el aula, especialmente en lo que concierne a los aspectos socioemocionales que favorecen un ambiente propicio para el aprendizaje y la convivencia escolar, es crucial subrayar que esta tarea es una responsabilidad compartida. Esta responsabilidad no recae únicamente en los educadores, sino que involucra a todos los actores del proceso educativo: autoridades, docentes, alumnos y, de manera preeminente, a los padres y responsables de los estudiantes.

Además, es fundamental que esta colaboración se extienda a profesionales especializados en el comportamiento humano, como psicólogos y terapeutas, quienes pueden aportar conocimientos valiosos para promover el desarrollo de habilidades socioemocionales. Estas habilidades son indispensables para la formación de personalidades fuertes, seguras, comprometidas y socialmente saludables. Este enfoque adquiere una relevancia aún mayor en el contexto actual de América Latina, donde la necesidad de apoyo en el desarrollo socioemocional de las nuevas generaciones es más urgente que nunca. En resumen, la educación socioemocional no solo es una herramienta educativa poderosa, sino también un elemento clave para el fortalecimiento del tejido social y la construcción de sociedades más justas, empáticas y resilientes, capaces de enfrentar con éxito los desafíos del futuro.

Referencias

- Berger, Fanny (2010), *Padres sin autoridad, hijos sin rumbo*, México: Fin de Siglo.
- Bernal Martínez de Soria, Aurora (2008), “Autoridad y educación familiar: Aportaciones desde la psicología aplicada a la familia”, en *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 4, núm. 1. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832319001.pdf> (20 de noviembre de 2023).
- Bisquerra, Rafael (2006), *Educación emocional y bienestar*, Bilbao: Wolters Kluwer.
- Bisquerra, Rafael y Pérez Escoda, Núria (2007), “Las competencias emocionales”, *Educación XXI*, vol. 10. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005> (19 de agosto de 2023).
- Brasil (2008), *Código civil brasileiro e legislação correlata*, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas.
- Cabello, Sandra y González, Ana María (2022), “Las competencias emocionales en el sistema educativo español. Propuesta de desarrollo desde la acción tutorial”, en *Revista Educativa HEKADEMOS*, núm. 33. Disponible en: <https://www.hekademos.com/index.php/hekademos/article/view/73> (10 de diciembre de 2023).
- Cline, Foster y Fay, Jim (2006), *Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility*, NavPress Publishing.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2015), *¿Te suena familiar? Guía para la Familia*, Chile: UNICEF. Disponible en: <https://www.unicef.org/chile/media/4761/file/Te%20suena%20familiar.pdf> (05 diciembre de 2023).
- Goleman, Daniel (1995), *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós.
- Nardone, Giorgio, Giannotti, Emanuela y Rocchi, Rita (2013), *Modelos de familia: conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*, Barcelona: Herder.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018), *Aprendizajes clave para la educación integral: Plan y programas de estudio para la educación básica. Educación socioemocional y tutoría*, México: SEP.

Soberanes Diez, María Elinora (2009), “El ejercicio de la autoridad en la familia”, en *Revista Panamericana de Pedagogía*, núm. 14. Disponible en: <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/download/1789/1526/4288>. Consultado en: 20 sep. 2023.

Tur, Adriana (2004), “Factores moduladores de la conducta agresiva y prosocial: El efecto de los hábitos de crianza en la conducta del adolescente”, en *Ansiedad y Estrés*, vol. 10, núm. 1. Disponible en: <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?form=1&zfr=0> (11 de noviembre de 2023).

LA TUTORÍA: SU IMPACTO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES EN EL PRIMER GRADO DE LA LEP

MENTORING: ITS IMPACT ON TEACHER EDUCATION IN THE FIRST GRADE OF LEP

Lucio González Escobar
Escuela Normal No. 1 de Toluca
escobarluciogd@normal1toluca.edu.mx
ORCID: 009-0008-0230-2535

Resumen: Este artículo tiene el propósito de hacer el análisis sobre la tutoría en la formación de docentes en la Escuela Normal No. 1 de Toluca, tomando en consideración el impacto en el proceso de formación de los estudiantes en el primer grado de la Licenciatura en Educación Primaria. Hace referencia el diagnóstico donde describe brevemente la situación real sobre la tutoría que llevan en la formación de los estudiantes y también se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cuál es el impacto que tiene la tutoría que oferta la Escuela Normal No. 1 de Toluca en la formación de docentes? Por otra parte, contempla la justificación de la investigación, así como los objetivos a alcanzar, de igual manera considera una metodología de tipo cualitativa que describe el procedimiento que siguió la investigación, así como el marco teórico que la sustenta ésta. Entre los resultados obtenidos, unos de los argumentos que manifiestan los tutorados es que los tutores deben demostrar mayor disposición y compromiso en la responsabilidad que le encomienda la Escuela Normal para atender a los tutorados en los días y horarios establecidos por la misma institución. También plantean que es importante y necesario que haya una buena organización por parte de quien lo coordina, y que los horarios sean flexibles y se les ofrezcan a las personas que realmente lo necesiten y que no sea obligatorio para todos.

Palabras clave: tutoría, formación, docentes, impacto.

Abstract: The purpose of this article is to analyze tutoring in teacher training at Escuela Normal No. 1 of Toluca, taking into consideration the impact on the training process of students in the first grade of the Bachelor's Degree in Elementary Education. It makes reference to the diagnosis where it briefly describes the real situation about the tutoring that they carry in the formation of the students, it also formulates the following research question: what is the impact that the tutoring offered by the Escuela Normal No. 1 of Toluca has in the formation of teachers? On the other hand, it contemplates the justification of the investigation, as well as the objectives to reach, in the same way it considers a qualitative methodology that describes the procedure that followed the investigation, as well as the theoretical framework that sustains it. Among the results obtained, one of the arguments expressed by the tutors is that tutors should demonstrate greater willingness and commitment to the responsibility entrusted to them by the normal school to attend to the students in the days and hours established by the institution itself. They also state that it is important and necessary that there be a good organization on the part of the coordinators and that the schedules be flexible and that they be offered to those who really need it and that it not be obligatory for everyone.

Keywords: tutoring, training, teachers, impact.

Introducción

La educación requiere cumplir sus funciones con calidad, entendiendo ésta como la generación de espacios para llevar a cabo una relación pedagógica adecuada desde el punto de vista del catedrático y el alumno, estableciendo un tipo de vínculo que analice la mayor de sus energías, capacidades e intenciones.

En este sentido, la tutoría es una estrategia fundamental, correspondiente con la nueva visión de la educación superior, en tanto que puede potenciar la formación integral del estudiante en una

visión humanista y responsable frente a las necesidades y oportunidades de la sociedad. Además, constituye un recurso para facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar, mejorar sus habilidades de estudio y trabajo, abatir los índices de reprobación y rezago escolar, disminuir las tasas de abandono de estudios y mejorar la eficiencia terminal.

La tutoría como práctica docente no supe a la docencia frente a un grupo, sino que la complementa y la enriquece; la tutoría es un instrumento de cambio, un programa de apoyo integral a los estudiantes en el campo académico, cultural y de desarrollo humano.

Dicho lo anterior, este trabajo de investigación sobre la tutoría en la formación de docentes en la Escuela Normal No. 1 de Toluca tiene la intención de valorar el impacto en el proceso de formación en los estudiantes.

La investigación sobre la tutoría en la formación de docentes hace referencia al diagnóstico donde se describe brevemente la situación real sobre la tutoría que llevan los estudiantes los lunes. También toma en cuenta el planteamiento del problema, en el cual se hace la pregunta de investigación que tuvo el propósito de guiar el proceso de ésta.

Por otra parte, se contempla la justificación describiendo la importancia que tiene la investigación en la Escuela Normal. Del mismo modo se mencionan los objetivos a alcanzar en el trabajo.

También se menciona la metodología que describe el procedimiento que siguió el proceso de investigación, así como una aproximación desde una perspectiva teórica del objeto de estudio. Finalmente se obtuvieron las conclusiones como resultado en el desarrollo de la misma investigación.

Planteamiento del problema

Hay que tomar en cuenta que los programas de Asesoría académica y Tutoría representan una posibilidad de innovación en las escuelas normales, de manera particular en la Escuela Normal No. 1 de

Toluca. Los referentes que se tienen en este ámbito son las figuras del orientador técnico y los del asesor profesional; las tareas que realizaban no estaban muy definidas en la práctica en la formación de docentes, es decir, las acciones estaban más encaminadas a lo técnico administrativo, como el control de asistencia y permanencia de los alumnos, las calificaciones, el control de la disciplina.

Con estas referencias en el marco de la tutoría en las escuelas normales, parece ser que no cobran mucho sentido antes de las últimas tres reformas del plan de estudios en la formación de docentes; estas ideas y figura del tutor parten de las universidades como institución de educación superior, como un profesional que ayuda o acompaña a los estudiantes para concluir su carrera de manera satisfactoria.

Bajo este análisis, la Dirección General de Normales del Estado de México construyó un programa de Asesoría y Tutoría Académica, con el propósito de proporcionar un acompañamiento y apoyo académico a los estudiantes normalistas en su formación inicial. Esto resulta en que las escuelas normales adoptan una posición operativa de este programa, lo cual implica que dichas escuelas no tienen un programa institucional de tutoría; por lo tanto, la práctica de la tutoría que se realiza en estas instituciones es a través de un programa indicativo por la autoridad.

Este marco de referencia de la tutoría implica una serie de análisis y reflexiones para los docentes o más bien para quienes la ejercen. Tan es así que el personal docente que conforma la institución en su mayoría está involucrado en este campo de la tutoría con una diversidad de perfiles de formación; se cuenta con docentes de corte normalista como licenciados en educación primaria, licenciados en educación especial, licenciados en educación física; también se cuenta con personal de un perfil universitario como ingenieros, contadores, licenciados en derecho, psicólogos. Algunos de estos docentes cuentan con estudios de posgrado, maestría y doctorado. Con estos perfiles se ejerce la tutoría en la Escuela Normal No. 1 de Toluca.

Toda vez que se ha descrito lo anterior, cabe hacer el planteamiento que se utilizó en el trabajo de investigación: ¿cuál es el impacto que tiene la tutoría que oferta la Escuela Normal No. 1 de Toluca en la formación de docentes?

Justificación

Acercarse al programa de tutoría desde una perspectiva amplia y rigurosa se constituye en el desafío intelectual necesario para que los procesos de toma de decisiones sean acertados y para que el conocimiento de los diferentes aspectos relacionados con el asesoramiento de la tutoría a los estudiantes sea lo más completo y crítico posible, y conduzca en general al beneficio de los estudiantes y a un mejor cumplimiento de la misión de la Escuela Normal.

El propósito de la educación es brindar a los educandos herramientas y estrategias que les permitan conocer y emplear todo su potencial, de tal forma que logren integrarse de manera eficiente a la sociedad contemporánea, dotados de competencias que les pronostiquen un lugar exitoso en la vida. La escuela, entonces, asume un gran compromiso con los educandos y con la sociedad misma, por lo que se ve en la necesidad de crear espacios y acciones estratégicas que permitan atender aquellas necesidades académicas que se puedan presentar a lo largo del proceso de formación de los alumnos (Ahumada, 2015: 65).

Las escuelas normales, como instituciones de educación superior, enfrentan hoy en día retos diversos de los tiempos actuales, en relación con el fortalecimiento y mejoramiento de los sistemas de la educación superior, a fin de que sus tareas sustantivas, académicas, de generación y aplicación de conocimiento, así como de extensión y preservación de la cultura, generen condiciones para lograr prácticas educativas de calidad, competitividad, cobertura y equidad.

La investigación tiene como propósito valorar el impacto del servicio de tutoría que brinda la Escuela Normal No. 1 de Toluca; de qué manera influye el tutor en el tutorado en su formación

inicial, en tanto que la mayoría de los docentes que laboran en la institución son de diversos perfiles; es decir, pareciera ser que en sus perfiles no llevaron cursos o asignaturas que tienen que ver con la tutoría, mucho menos la misma institución genera cursos de capacitación y actualización en este ámbito, sobre todo la falta de un programa institucional de tutoría que pueda dar las orientaciones o herramientas básicas para realizar la práctica de la tutoría de los tutores.

Objetivos:

General: Valorar el impacto del servicio de tutoría que oferta la Escuela Normal No. 1 de Toluca en la formación de docentes.

Científico:

Analizar en qué medida el desempeño del tutor de la Escuela Normal No. 1 de Toluca influye en la formación de docentes para el logro del perfil de egreso.

Diseñar y aplicar el instrumento para recabar información con los tutores del primer grado de la Licenciatura en Educación Primaria.

Sistematizar la información obtenida de los instrumentos que se aplicarán a los tutores y estudiantes de la LEP.

Interpretar los resultados de la información que proporcionaron los tutores y estudiantes de la LEP con el fin obtener conclusiones de la investigación.

Marco teórico

Con el surgimiento de la educación sistematizada, la tutoría se formaliza y gradualmente empieza a aparecer en la mayoría de los centros educativos, convirtiéndose con el tiempo en una práctica generalizada que cobra cada vez mayor importancia a nivel mundial (ANUIES, 2001).

Dentro de los ejemplos recientes de tutoría destaca el sistema inglés, cuya mecánica se basa en la elaboración de trabajos escritos o ensayos, utilizando temas que son propuestos por el profesor para que el alumno desarrolle sus habilidades del pensamiento, crítica y argumentación. Uno de los más conocidos es el utilizado en la universidad de Oxford, en donde el estudiante tiene un encuentro semanal con el tutor para revisar diferentes tareas asignadas (Albadejo, 1992).

La Open University Britannica utiliza un sistema de tutoría a distancia que consiste en dejar a los alumnos estudiar los materiales de forma autónoma, para luego realizar encuentros con los tutores y resolver los problemas correspondientes (Maya, 1993).

En el caso de México, sobresale la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyo sistema de tutorías se ha venido practicando desde los inicios de la década de 1940 en el nivel posgrado. El sistema de tutoría consiste en responsabilizar al estudiante y al tutor de desarrollar un conjunto de actividades académicas y de la realización de proyectos de investigación de interés común. En el caso del nivel licenciatura, la aplicación es reciente en muchas otras universidades mexicanas, teniendo como principal objetivo resolver problemas relacionados con la deserción, el abandono de los estudios, el rezago, la baja eficiencia terminal, entre otros (Cárcamo, 2003; Lara, 2005).

Metodología

En los años recientes la tutoría se ha convertido en uno de los temas de mayor actualidad y relevancia en las tendencias y políticas educativas de la educación media superior y de la educación superior en nuestro país. Desde el inicio de este siglo la tutoría ha sido objeto de una revaloración; se le considera un poderoso medio del que pueden disponer las instituciones y los propios profesores, para mirar sensiblemente tanto la calidad como la pertinencia y la equidad del proceso educativo (Narro, 2013).

Con base en lo anterior, resulta oportuno abordar las labores de tutoría como una forma de fortalecer la docencia normalista, en particular en el caso de la Escuela Normal no. 1 de Toluca. Se construyó este proyecto de investigación con la intención de valorar el impacto del servicio de tutoría que oferta la institución, proporcionando ideas y reflexiones sobre los retos que implica la tutoría, ya sea para los estudiantes o para los docentes académicos.

Una vez que se ha realizado la aproximación teórica, es importante considerar la metodología que se utilizará en el proceso de la investigación. En este sentido, para responder la pregunta de investigación, se considera a la descripción e interpretación de los resultados que arrojarán los instrumentos que se les aplicará a los tutorados y tutores del primer grado de la Licenciatura en Educación Primaria.

En cualquier caso, la metodología, toda vez que busca aproximar conocimientos, se constituye en el conjunto de técnicas empleadas para alcanzar los propósitos del método.

Hallazgos

Uno de los cuestionamientos que se les hizo a los estudiantes fue sobre qué importancia tiene la tutoría que ofrece la Escuela Normal en su formación como docente. La mayoría (79%) afirma que es importante porque en una reunión de tutoría se puede abordar temas relacionados al ámbito académico; los tutores nos pueden orientar resolviendo algunas dudas sobre los contenidos teóricos; sobre la práctica, proporcionar algunos consejos de cómo podemos mejorar en algún aspecto e incluso ser mediadores en algunas cuestiones emocionales. En tanto, la minoría de estudiantes (21%) considera que no tiene importancia en su proceso de formación.

Respecto a la interrogante de cómo han observado el desempeño de los tutores/as que han tenido en los primeros semestres de su formación, 45% de los encuestados confirma que es bueno, pero podría ser mejor, pues convocaban a los tutorados a reuniones con

poca frecuencia y se abordaban pocos aspectos e incluso solicitaban que se reunieran en horario de clase. En tanto, 24% es regular, el 21% muy bien y el 10% malo en el sentido de que casi no han tenido sesiones de tutoría.

En relación con la pregunta de si el tutor se interesa en reunir a los tutorados para analizar asuntos que tienen que ver con su formación, la mayoría de los encuestados (66%) dicen que sí se interesan por reunir a los tutorados, mientras que 28% argumentan que no se preocupan por hacerlo y 6% señalan que nunca han tenido la oportunidad de tener alguna sesión de tutoría.

Con la pregunta de si como estudiante le interesa recibir el servicio de tutoría que ofrece la Escuela Normal, 69% confirman que sí les interesa el servicio, porque en cualquier momento necesitarán el apoyo de la tutoría para resolver sus dudas o problema que se les presenten en el ámbito académico o emocional, 24% ocasionalmente tienen este interés y finalmente 7% de los encuestados no les importa para nada esta situación.

El planteamiento que hace referencia a si la tutoría que recibe en la Escuela Normal ha impactado en su formación como docente, la mayoría de los interrogados (62%) afirma que sí ha repercutido en su proceso de formación, 34% confirman lo contrario y finalmente 6% explican que el impacto es poco.

Otra de las preguntas que se les hace a los encuestados es sobre qué opinan acerca de la tutoría que llevan en la Escuela Normal: 57% expresan que es buena, 17% dicen que es innecesaria para ellos, 10% comentan que hace falta que los tutores sean más comprometidos, otro 10% señalan que falta mayor organización y 3% que falta interés y disposición de los tutorados.

Respecto a las sugerencias que se le solicitó a los estudiantes para mejorar el servicio de tutoría, se plantean las siguientes: revisión de horarios para que no se empalmen las actividades, que los docentes avisen e informen en tiempo y forma sobre las reuniones de tutoría, que se dé una buena comunicación entre tutor y tutorados, que solamente asistan las/los tutoradas/dos

que lo requieran, disposición y apoyo en escuchar a los alumnos, mayor compromiso y disposición, que la tutoría sea opcional y no obligatoria, horarios flexibles, que los docentes muestren mayor interés en este servicio.

Conclusiones

Con base en los resultados de los encuestados, se da cuenta que el servicio de tutoría que ofrece la Escuela Normal No. 1 de Toluca tiene importancia, porque consideran que es de gran ayuda desde el punto de vista académico de resolver cualquier aspecto para fortalecer los contenidos de los cursos que llevan durante los semestres, de la misma forma plantean que les apoya en asuntos o cuestiones emocionales que están viviendo en su vida cotidiana.

Uno de los argumentos que manifiestan los tutorados es que los tutores deben demostrar mayor disposición y compromiso en la responsabilidad que le encomienda la Escuela Normal para atender a los tutorados en los días y horarios establecidos por la misma institución.

Otro de los aspectos que arroja como resultado de los encuestados es que los tutorados se interesan en asistir a este servicio de tutoría, porque encuentran trascendente que los tutores les puedan resolver cualquier duda desde el ámbito académico y cuestiones personales o emocionales que pueden vivir durante el proceso de su formación en la Escuela Normal.

Los tutorados argumentan que es importante que sea necesario que haya una buena organización por parte de quienes los coordinan y que los horarios sean flexibles, además de que se les ofrezcan a las personas que realmente lo necesitan y que no sea obligatorio para dos.

Referencias

- Ahumada, García Flor Naela, Obregón Nieto, Claudia Isabel, Díaz de León, Ma. Luisa Reyna (2015), *La tutoría profesional en la formación docente: ¿una actividad en ciernes? Avances de investigación en la mejora de la educación en la formación de docentes*, 3er Congreso Internacional: Espacio Común de Formación Docente, México.
- ANUIES (2001), *Programas Institucionales de Tutoría*, México: ANUIES.
- Albadejo, J. (1992), *La acción de tutoría*. Alicante, España: Disgrafos.
- Cárcamo, A. (2003), *Sistema Tutorial. Seminarios de diagnóstico locales*. Recuperado el 16 de mayo de 2005, de <http://www.congreso.unam.mx/ponsemlloc/ponencias/444.html>
- Narro Robles, José, Arredondo Galván, Martiniano (2013), *La tutoría. Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios*, Perfiles educativos, vol. XXXV, núm. 141, México: IISUE-UNAM.
- Maya, A. (1993), *La Educación a Distancia y la Función de Tutoría*, San José, Costa Rica: UNESCO.

AGRADECIMIENTOS

En el marco de las acciones que se establecen en el Departamento de Investigación e Innovación Educativa para la construcción de un proyecto editorial, es importante reconocer a los docentes e instituciones que hicieron posible la materialización de un libro en formato digital ***Forjando Docentes: Innovación, retos y estrategias en la educación normalista***. Este trabajo es el resultado de un esfuerzo colaborativo y multidisciplinario, y por ello expresamos nuestro más profundo agradecimiento.

En primer lugar, queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a la **Escuela Normal No. 1 de Toluca** por brindarnos el espacio, los recursos y el apoyo necesario para llevar a cabo este proyecto. Sin el respaldo institucional, la realización de este libro digital no hubiera sido posible.

A nuestros colegas docentes, quienes, con su dedicación, experiencia y pasión por la educación normalista, contribuyeron de manera invaluable a la creación de este libro, el cual es el resultado de un esfuerzo colectivo, de horas de reflexión, discusión y colaboración, y cada uno de ustedes ha dejado una huella imborrable en sus páginas.

Un agradecimiento especial a los estudiantes de la Escuela Normal No. 1 de Toluca, quienes son la razón de nuestro quehacer educativo. Sus inquietudes, desafíos y logros nos inspiran a seguir innovando y buscando estrategias que fortalezcan su formación como futuros docentes.

Finalmente, agradecemos a todos los lectores que se sumergen en estas páginas. Esperamos que este libro sea una herramienta útil, un espacio de reflexión y un impulso para seguir transformando la educación normalista desde la investigación, la innovación y el compromiso.

Con gratitud, **El equipo de docentes autores** *Forjando Docentes: Innovación, retos y estrategias en la educación normalista*

Forjando Docentes: Innovación, Retos y Estrategias en la Educación Normalista, se terminó en marzo de 2025, en la ciudad de Toluca, Estado de México. Para su composición se emplearon tipos de la familia Garamond de 12 y 14 puntos.