

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA  
DESDE LOS SABERES DOCENTES

Una perspectiva fronteriza



Lucila Olvera Flores  
Coordinadora

Trans<sup>®</sup>  
digital  
editorial



**INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LOS SABERES DOCENTES**

---

**UNA PERSPECTIVA FRONTERIZA**

**Lucila Olvera Flores**

Coordinadora

**Transdigital**<sup>®</sup>  
editorial

**2024**

Título original: Investigación educativa desde los saberes docentes: una perspectiva fronteriza / Lucila Olvera Flores (Coordinadora) — Ciudad de Querétaro, México: Editorial Transdigital, 2024. — 210 páginas.

International Standard Book Number (ISBN): 978-607-26541-3-6.

Digital Object Identifier (DOI): <https://doi.org/10.56162/transdigitalb37>

Clasificación DEWEY. Materia: 370 – Educación.

Tipo de Contenido: Ciencia y tecnología.

Clasificación thema: JN – Educación.

Tipo de soporte: libro digital descargable. Formato: PDF. Tamaño: 7.5 Mb.

Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License, que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá tener permiso directamente del titular de los derechos de autor.

Esta obra ha sido dictaminada con el método de doble ciego por pares académicos expertos.

D. R. 2024 Lucila Olvera Flores (Coordinadora), Carlos Flavio Aragón Martínez (autor), Caro Berenice De León (autora), Edith Hernández Villanueva (autora), Eric Slvador Lara Muñiz (autor), Jaime Hidalgo González (autor), José Guadalupe Mireles Mendiola (autor), José Santiago Covarrubias Lee (autor), Juan José Martínez Flores (autor), Judith Susana Fonseca Hernández (autora), Lucila Olvera Flores (autora), Maricruz Jaramillo Cruz (autor), Raúl Torres López (autor), Sonia Argentina Flores Alvarado (autora), Alexandro Escudero-Nahón (prologuista).

D.R. 2024 Sello Editorial Transdigital.



Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C. Circuito Altos Juriquilla 1132. Colonia Altos Juriquilla. C. P. 76230, Juriquilla, Querétaro, México. +52 (442) 301 32 38. [aescudero@editorial-transdigital.org](mailto:aescudero@editorial-transdigital.org) [www.editorial-transdigital.org](http://www.editorial-transdigital.org)

Redes sociales:



<https://www.linkedin.com/company/transdigital-mx/>



<https://twitter.com/TransdigitalMx>



<https://www.facebook.com/transdigital.mx/>



<https://www.instagram.com/transdigital.mx>



<https://www.youtube.com/@transdigitalmx>



<https://wa.me/message/PFGE567UBNMOE1>



Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594.



Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) con el folio: RENIECYT 2400068.

Sugerencia de referencia en APA 7a. edición:

Olvera Flores, L. (2024) (Coordinadora). *Investigación educativa desde los saberes docentes: una perspectiva fronteriza*. Editorial Transdigital. <https://doi.org/10.56162/transdigitalb37>

---

# CONTENIDO

PRÓLOGO .....	7
---------------	---

## EDUCACIÓN Y PLANIFICACIÓN DOCENTE

1. INVESTIGACIÓN NARRATIVA DEL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA CONTINUIDAD Y APROVECHAMIENTO DE LA ASIGNATURA INGLÉS EN ESCUELAS PÚBLICAS .....	11
<i>Carlos Flavio Aragón Martínez</i>	
2. PLANIFICACIÓN DOCENTE MEDIANTE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL. UN ESTUDIO DE CASO .....	26
<i>Judith Susana Fonseca Hernández</i>	
3. METODOLOGÍAS ACTIVAS, RETOS Y DESAFÍOS DE SU IMPLEMENTACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. INVESTIGACIÓN FENOMENOLÓGICA.....	37
<i>Eric Salvador Lara Muñiz</i>	

## ACOMPañAMIENTO Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA

4. EL ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO DIRECTIVO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA.....	54
<i>Berenice de León Caro</i>	
5. PRÁCTICAS DE ACOMPañAMIENTO PEDAGÓGICO: UNA INTERVENCIÓN FORMATIVA CON DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA.....	72
<i>Edith Hernández Villanueva</i>	
6. DESAFÍOS Y OBSTÁCULOS EN EL ACOMPañAMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE TESIS: ESTUDIO DE CASO .....	84
<i>Maricruz Jaramillo Cruz</i>	
7. TRANSICIÓN DE DOCENTE A DIRECTOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA A LAS EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS .....	95
<i>Raúl Torres López</i>	

---

## EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ESPECIAL

8. EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN AULAS REGULARES..... 114  
*Sonia Argentina Flores Alvarado*
9. VIVENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA..... 128  
*José Guadalupe Mireles Mendiola*

## INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE RECURSOS

10. REDES SEMÁNTICAS: TÉCNICA PARA REPRESENTAR LOS SIGNIFICADOS DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES..... 144  
*José Santiago Covarrubias Lee*
11. INVENTARIO DE LAS TESIS DE LA BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA..... 159  
*Jaime Hidalgo González*
12. INVESTIGACIÓN NARRATIVA: INTERMODALIDAD, CONTINUIDAD EDUCATIVA Y TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN ..... 168  
*Lucila Olvera Flores*
13. INSERCIÓN DOCENTE: PARADIGMAS DE ESTUDIANTES DE PREGRADO. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO ..... 191  
*Juan José Martínez Flores*
- SEMBLANZAS ..... 205

---

## PRÓLOGO

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución clave en el ámbito educativo de México, creada el 29 de agosto de 1978. Su importancia radica en varios aspectos fundamentales que la posicionan como la principal formadora de profesionales en el campo de la educación en el país. Tiene como misión principal la formación de profesionales de la educación a nivel licenciatura y posgrado, atendiendo así las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad mexicana en general. Desde su creación, ha expandido su oferta educativa, incluyendo especializaciones y diplomados, lo que refleja su compromiso con la actualización y profesionalización del magisterio. Con 70 unidades y 208 subsedes académicas distribuidas a lo largo del país, la UPN se ha consolidado como un sistema nacional que responde a las necesidades educativas regionales. Esta amplia red permite que miles de estudiantes accedan a programas educativos de calidad, contribuyendo a la formación continua de múltiples generaciones.

La UPN no solo se dedica a la formación docente, sino que también realiza investigaciones significativas en el campo educativo. Esto incluye la generación de conocimientos y estrategias pedagógicas que buscan transformar la educación en México. La institución ha sido reconocida por su producción académica, ocupando lugares destacados en rankings nacionales e internacionales en cuanto a publicaciones académicas. La UPN Unidad 285 Reynosa, promueve una educación que no solo busca la excelencia académica, sino que también se compromete con valores sociales como la justicia y la equidad. Su lema nacional: “Educar para transformar”, refleja esta filosofía, enfatizando la necesidad de formar educadores capaces de generar cambios positivos en sus comunidades.

El libro *Investigación educativa desde los saberes docentes: una perspectiva fronteriza*, coordinado por Lucila Olvera Flores, es una muestra fehaciente de todo lo anterior. Este documento reúne trece perspectivas originales, rigurosas y necesarias para entender cuáles son los nuevos derroteros para la investigación educativa. Las autoras y los autores han registrado problemas educativos de imperiosa importancia. Se hace así un recorrido por la planificación docente, por la formación pedagógica, la inclusión educativa y, propiamente, por casos de investigación que destacan nuevos conceptos, como la intermodalidad educativa; que aplican estudios de carácter cualitativo, como las redes semánticas, el análisis narrativo o la etnografía; y de manera singular, por estudios que analizan el uso de la tecnología digital.

En la primera sección, titulada Educación y planificación docente, se encuentran los capítulos: 1. Investigación narrativa del plan de estudios para la continuidad y aprovechamiento de la asignatura Inglés en escuelas públicas, de Carlos Flavio Aragón Martínez; 2. Planificación docente mediante el uso de inteligencia artificial. Un estudio de caso, de Judith Susana Fonseca Hernández; y, 3. Metodologías activas, retos y desafíos de su implementación en educación primaria. Investigación fenomenológica, de Eric Salvador Lara Muñiz. Esta sección destaca por abordar una de las funciones más delicadas en el proceso docente: la planeación. Las voces de las y los profesores entrevistados dan cuenta de la necesidad de seguir investigando respecto a la pertinencia de la planeación vigente.

Por otra parte, la segunda sección ha sido titulada Acompañamiento y formación pedagógica, donde se encuentran los capítulos: 4. El acompañamiento pedagógico directivo en la Nueva Escuela Mexicana, de Berenice de León Caro; 5. Prácticas de acompañamiento pedagógico: una intervención formativa con directivos de educación primaria, de Edith Hernández Villanueva; 6. Desafíos y obstáculos en el acompañamiento de construcción de tesis: estudio de caso, de Maricruz Jaramillo Cruz; y, 7. Transición de docente a director en educación primaria: una mirada fenomenológica a las experiencias y desafíos, de Raúl Torres López. Este grupo de estudios abordan uno de los temas más apasionantes en la investigación educativa: la consolidación del docente y de la docente, pero incluso, la formación de las autoridades administrativas que velarán por las personas que tendrán sobre sus hombros la responsabilidad de enseñar a las nuevas generaciones. Sin duda, uno de los objetos de estudio que requiere más habilidades interdisciplinarias.

La tercera sección, titulada Educación inclusiva y especial, presenta los capítulos: 8. Educación inclusiva: reto de docentes de educación especial en aulas regulares, de Sonia Argentina Flores Alvarado; y, 9. Vivencias del profesorado de educación media superior sobre la interdisciplinariedad en la planeación didáctica, de José Guadalupe Mireles Mendiola, quienes lograron estudios sensibles y serios. El tema de la inclusión educativa es aún una materia pendiente en la educación mexicana; así lo demuestran ambos especialistas.

Finalmente, en la sección Investigación y análisis de recursos, que agrupa los capítulos: 10. Redes semánticas: técnica para representar los significados de los Consejos Técnicos Escolares, de José Santiago Covarrubias Lee; 11. Inventario de las tesis de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 285 Reynosa, de Jaime Hidalgo González; 12. Investigación narrativa: intermodalidad, continuidad educativa y tecnologías de información y comunicación, de Lucila Olvera Flores; y, 13. Inserción docente: paradigmas de estudian-

tes de pregrado. Un estudio etnográfico, de Juan José Martínez Flores, se da cuenta de problemas emergentes en la investigación educativa, al mismo tiempo que se abordan de manera renovada antiguos problemas. Destaca la visión tan profunda y detallada que estas autoras y autores tienen de sus investigaciones. No cabe duda que conocen a la institución donde han realizado sus estudios.

En definitiva, el libro *Investigación educativa desde los saberes docentes: una perspectiva fronteriza* presenta dos fronteras de conocimiento, una que hace alusión a la frontera geográfica de la ciudad de Reynosa Tamaulipas, México; pero otra más disruptiva, que hace alusión a la frontera del conocimiento entre disciplinas. Enhorabuena por quienes han registrado en este libro problemáticas y métodos de investigación que nos enseñan mucho sobre la investigación educativa contemporánea. Ahora solo nos queda aprender e intentar aplicar lo aprendido en otros ámbitos educativos.

Alexandro Escudero Nahón

Noviembre de 2024

# **EDUCACIÓN Y PLANIFICACIÓN DOCENTE**

---

# 1. INVESTIGACIÓN NARRATIVA DEL PLAN DE ESTUDIOS PARA LA CONTINUIDAD Y APROVECHAMIENTO DE LA ASIGNATURA INGLÉS EN ESCUELAS PÚBLICAS

CARLOS FLAVIO ARAGÓN MARTÍNEZ

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés en las escuelas públicas de Tamaulipas, México, enfrenta diversos desafíos que han sido abordados por varios teóricos pedagógicos. Según Lev Vygotsky, el aprendizaje es un proceso social que se desarrolla a través de la interacción con otros (Vygotsky, 1978), lo que resalta la importancia de un entorno colaborativo en el aula. Además, Jean Piaget sostiene que el conocimiento se construye a través de la experiencia (Piaget, 1970), lo que sugiere que las actividades didácticas deben ser significativas y motivadoras para los estudiantes. En el estado de Tamaulipas, México, desde el año 2001 se empezó a impartir el idioma inglés como asignatura de segunda lengua a nivel primaria. Se comenzó impartiendo la materia de cuarto grado de primaria, únicamente. A partir del 2004 se extendió también a quinto y sexto grado de primaria. En el 2006 se comenzó a impartir inglés también en primero, segundo y tercero de primaria, cubriendo así al 100% de todos los grados de educación inicial básica. Por último, en el año 2008 se empezaron a impartir clases de inglés en preescolar con una plantilla de 480 *teachers*.

La necesidad está cubierta en la mayoría de las instituciones públicas del estado. Cabe señalar que el programa nacional de inglés (PRONI) incentiva el dominio del idioma inglés en los alumnos y alumnas, adquiriendo de esa manera la capacidad de comunicarse en inglés, abriéndose a nuevas y diferentes culturas. Además, se beneficia la movilidad social; se generan más oportunidades de empleo, mejor remunerados; se da acceso a una fuente más amplia de información; se gestiona así más conocimiento que tal vez en el lenguaje natal no están condensado. Se espera que los alumnos puedan argumentar con eficacia, se comuniquen con mejor fluidez y naturalidad en el idioma inglés, utilicen las tecnologías de la información y comunicaciones (TIC) para sus múltiples usos, así como que lo utilicen como una herramienta para poder interactuar con la población estudiantil de diferentes culturas en el mundo. El PRONI se sustenta de la propuesta curricular avalada por la Universidad de Cambridge. Dicha propuesta se establece en el Plan y Programa de Estudios vigente.

El Plan y Programas de la asignatura inglés está estructurado en cuatro ciclos :Ciclo 1: 3° de preescolar, 1° y 2° de primaria; Ciclo 2: 3° y 4° de primaria; Ciclo 3: 5° y 6° de primaria; y Ciclo 4: 1°, 2°, y 3° de secundaria. Establece un perfil de egreso para el/la alumno/a, el cual se espera que al concluir la secundaria haya alcanzado un nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), lo que les permitirá comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar; producir textos sencillos y coherentes sobre temas que les son familiares; describir experiencias, acontecimientos, deseos, y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Sin embargo, en el último examen de posicionamiento que se llevó a cabo en diciembre del 2023 a alumnos de sexto grado de educación primaria, se reflejó que Tamaulipas, México, ocupa un lugar por debajo de la media en cuanto a aprovechamiento en la asignatura Inglés. Con base en esta cifra tan preocupante surge la pregunta: ¿Cómo se puede lograr una mejor adquisición en la asignatura Inglés enfocándose en la continuidad de la educación básica?

Este planteamiento ha surgido en más de una ocasión en el ámbito educativo de la enseñanza de una segunda lengua porque se observa, en la mayoría de los casos, un bajo rendimiento en esta asignatura. Con el aumento de la globalización y la comunicación internacional, muchas empresas requieren empleados que puedan comunicarse en inglés. Dominar este idioma amplía el espectro de oportunidades laborales y aumenta la competitividad en el mercado laboral. Además, en sectores como el turismo, la tecnología o la ciencia, el inglés es fundamental para acceder a información actualizada y participar en conferencias y eventos internacionales, que en un futuro nuestros estudiantes pueden necesitar para su desarrollo profesional

La historia de la enseñanza del inglés en Tamaulipas, México, se remonta a los primeros años del siglo XX, cuando se comenzó a introducir el idioma en las escuelas públicas de esta región. Durante este período, el principal objetivo era familiarizar a los estudiantes con el inglés para fomentar la comunicación y el intercambio cultural con países de habla inglesa. Con la contratación de maestros especializados en el idioma, a lo largo del tiempo, el programa de enseñanza del inglés ha experimentado cambios significativos, adaptándose a las necesidades y demandas de la sociedad. En Tamaulipas, México, el programa de inglés inicia en el año 2001 con clases solo a cuarto grado de primaria pública. Después, en el 2002, se comienzan a dar clases de inglés en quinto y sexto grado de primaria; también, para el 2005 se anexan los grados de primero, segundo y tercero cubriendo así todos los grados que la educación en primaria abarca. Por ultimo, para el año 2008 en adelante

se empieza a impartir la asignatura de inglés también en preescolar, cubriendo así toda la educación básica obligatoria en el estado.

## MÉTODO

El enfoque cualitativo, al referirse a una metodología que busca comprender y describir los fenómenos en su contexto natural, es ideal para investigar los problemas en cuanto al aprendizaje del idioma inglés, Albert Bandura resalta la importancia del aprendizaje social, afirmando que las personas aprenden no solo a través de la experiencia directa, sino también observando a otros (Bandura, 1977). Esto sugiere que la colaboración y el trabajo en equipo pueden ser estrategias efectivas para mejorar la enseñanza del inglés. ya que se desarrolla en las aulas, en la práctica día a día con los teachers, brindando una comprensión más completa y detallada de la realidad social. A diferencia del enfoque cuantitativo, que se centra en la medición y el análisis numérico de datos, este enfoque cualitativo se basó en la recolección y análisis de información no numérica, como narrativas, experiencias y percepciones. Este enfoque permitió una exploración profunda de los procesos, significados y relaciones que subyacen para responder a la pregunta de investigación de este tema de continuidad y aprovechamiento en asignatura de inglés en escuelas públicas.

La investigación narrativa es un enfoque metodológico que se utiliza en diversas disciplinas para comprender y analizar las historias de vida de las personas. A través de este enfoque, se busca capturar las experiencias y significados que los individuos atribuyen a sus vivencias, con el objetivo de revelar aspectos más profundos de su subjetividad. En este sentido, la investigación narrativa se centra en el análisis de relatos personales y en la interpretación de los resultados obtenidos a partir de ellos.

En esta investigación narrativa se hizo uso de las siguientes herramientas para recaudar las experiencias de alumnos a través de sus vivencias por toda su experiencia en la asignatura desde la primaria hasta la universidad, ya que por sus edad, que ronda por los 16 y 17 años, alcanzaron a tener clases de inglés desde preescolar en la mayoría de los casos.

Análisis de las narrativas: Se le pidió a algunos estudiantes de primer grado de licenciatura en educación que en un texto anónimo redactaran su experiencia a través de todos sus años como estudiantes de una segunda lengua en educación básica y por qué no han obtenido el grado de nivel esperado para esa etapa en su vida estudiantil.

A continuación, se muestran algunas de redacciones de alumnos, ya que en total fueron aproximadamente 90 textos recopilados:

Alumno No. 1.

*El motivo por el cual no he podido aprender inglés al cien por ciento es porque en la mayoría de las ocasiones se me dificulta mucho el entender cuando hablan el idioma rápido ahí es donde me falla y como que me da pereza poder mejorar esa parte, en lo único que quizá me desempeño mejor es en pronunciar bien oraciones escritas, pero muchas veces me trabo.*

Alumno No. 2.

*Aún no he aprendido inglés por que en la primaria principalmente no me llamaba la atención y no ponía atención en las clases, después al entrar a la secundaria ya me llamaba la atención pero los maestros que me daban no me explicaban bien o nos ponían cosas que ya sabíamos y al ingresar a la prepa los primeros tres semestres no nos enseñaban casi nada y pues se pierde el interés de querer aprender.*

Alumno No. 3.

*La razón por la cual no aprendo el inglés estando en la universidad actualmente, es porque en el transcurso que estuve en la primaria e incluso en la secundaria le pasaba ya sea un accidente, renunciaba o incluso fallecía el maestro (a), ¿porque no aprendía por mi propia cuenta? Nunca me llamo la atención, sé que estoy consciente que el inglés en un futuro abre puertas a grandes oportunidades de trabajo, pero nunca se me dio el aprenderlo, se me complica mucho el atenderlo ¿Por qué no te inscribes en un curso? Falta de economía ¿Por qué uno gratis no? Falta de tiempo la verdad, ni hoy ni mañana sé que podré aprender y mínimo entender el inglés fácilmente es por algo que estoy estudiando aquí ¿No?*

Alumno No. 4.

*Yo aún no termino de comprender al cien por ciento el inglés, ya que casi siempre en todas las fases de educación hemos tenido profesores que no iban a impartir clases, en primaria fue el único donde sí aprendí algo, en prepa todos se salían y solo nos quedábamos cinco compañeros a la clase, se escribieron pero me faltan algunas palabras.*

Alumno No. 5.

*Yo no sé inglés porque no me gusta pronunciarlo por miedo a equivocarme, no soy bueno leyendo, hablando y menos escuchando el inglés. Casi no prestaba atención a las clases de inglés por las mismas razones del miedo que tengo al hablarlo.*

Alumno No. 6.

*Nunca tuve inglés hasta sexto de primaria y se me dificulta cuando empecé a ir a clases. Me da pena cómo lo pronuncio. No entiendo cómo ordenar las palabras correctamente. Me daban miedo los “teacher” porque me gritaban cuando no podía pronunciar o hablar bien. Me da miedo el inglés.*

Alumno No. 7.

*Principalmente porque casi no tenía apoyo por los docentes, en primaria casi no me daban clases de inglés, en secundaria no había casi maestros y en la prepa la maestra solamente encargaba tareas.*

Alumno No. 8.

*No he aprendido inglés porque no me llama la atención y no he tenido buenos profesores, he tenido muy pocas clases de inglés y se me hacen muy aburridas las formas en que me lo habían estado enseñando.*

Alumno No. 9.

*No me enseñaban bien, me lo querían enseñar como si lo supiera y entendiera y por eso dejo de poner atención y se me hizo complicado.*

Alumno No. 10.

*No aprendo porque no lo practico mucho, aparte de que ciertas palabras se me olvidan. En la primaria era buena en inglés y aprendí un poco a hablar inglés, con el paso del tiempo ya no fui repasando ni aprendiendo y se me fueron las ganas de aprender inglés más que las otras materias eran más importantes para mí.*

Alumno No. 11.

*En la primaria los maestros solo hablaban y hablaban y nunca enseñaban nada, ya en secundaria la maestra nada más nos ponía a copiar textos en inglés, pero no nos explicaba nada y nos ponía a leer, pero no nos corregía cuando pronunciábamos más mal y en la prepa no me interesaba la clase y no ponía atención.*

Alumno No. 12.

*Desde que tengo memoria he estado expuesta al inglés por mi entorno familiar, la música que me gustan, series, películas que suenan mejor en su idioma original que dobladas, tome un curso propedéutico en la UTTN y medio semestre de carrera BIS.*

Alumno No. 13.

*Yo creo que no lo he logrado aprender de la manera más correcta porque no he tenido buenos profesores que solo ponen la actividad y no se toman el tiempo de explicarla, lo poco que aprendí fue por una buena maestra que tuve en primaria y el “doulingo” y las películas o series que veo subtituladas en inglés.*

Alumno No. 14.

*No entendía y me daba pena preguntar en los tres años de secundaria. Sí tenía maestra, pero no daba clase. En la prepa el profe no explicaba y no hacía que la clase se viera divertida y perdía el interés por completo.*

Alumno No. 15.

*Desde que estaba chiquita a mí no me interesaba mucho el inglés me parecía raro y no me gusta más por la idea que mi padre sabe inglés y es “teacher”, lo admiro mucho y dice que el inglés está en mis venas, pero no tenía el interés hasta finalizar la prepa trato en mi tiempo libre una hora de inglés con un manual que me gusta mucho y mi papa me ayuda con aplicaciones y apunte. El me motiva a aprender, también trato de aprender con series que ya he visto antes y que se me el diálogo en español y le pongo los subtítulos esa es la razón por la que estoy aprendiendo pero poco a poco.*

Alumno No. 16.

*En la primaria no enseñaban el inglés que se ocupaba realmente y explicaban a su manera, pero no entendíamos, en secundaria no tuve clase de inglés y en la preparatoria no ponía atención porque eran cosas básicas y teníamos clases de vez en cuando.*

Con estas narraciones podemos llegar a un consenso ya que en la mayoría de las narraciones el maestro salía a relucir como una de las mayores causas de la falta de aprovechamiento en la asignatura. Se podría llegar a la conclusión de que los docentes, por falta de conocimiento, compromiso o tiempo para impartir la materia, son la principal causa de la falta de aprovechamiento y desempeño en la materia de inglés, pero una investigación no está completa sin escuchar diferentes vertientes de las cuales pueden surgir nuevas problemáticas y causas que alimenten aun más esta investigación ya que Jerome Bruner enfatiza que la educación debe ser un proceso activo en el que los estudiantes construyan su propio conocimiento (Bruner, 1966), lo que implica que los docentes deben adaptar su enseñanza a las necesidades y contextos de sus alumnos.

A continuación se refleja también la opinión de algunos docentes de inglés a manera de encuesta contestando algunas preguntas:

Pregunta No. 1. ¿Cuál cree usted que es el motivo de la falta de dominio del idioma inglés a nivel de educación básica? Respuestas:

Asesor de inglés No. 1.

*El desinterés de los alumnos y de los padres de familia.*

Asesor de inglés No. 2.

*La falta de un plan de trabajo secuenciado, aunado con las deficiencias pedagógicas de los maestros de inglés, y la definición de metas concretas.*

Asesor de inglés No. 3.

*En lo personal, creo que la aplicación constante y semejante en todas las instituciones para poder tener un control de aprendizaje y nivel homogéneo.*

Asesor de inglés No. 4.

*Estrategias aburridas, enseñanza tradicional se basa en memorizar. Falta de interés en los alumnos, no le dan la importancia ni los alumnos ni los papás*

Asesor de inglés No. 5.

*El tiempo de clase y el entorno, se necesita generar la necesidad y que fuera de la escuela se practique, no solo en el aula que este implementado en los supermercados así como si fuera natural en nuestro día a día.*

Pregunta No. 2 ¿Cree usted que el tiempo de la impartición de la asignatura de inglés es suficiente para un buen desempeño de la clase? Respuestas:

Asesor de inglés No. 1.

*No, el tiempo no es suficiente.*

Asesor de inglés No. 2.

*El tiempo de clase en el aula es el adecuado, es la falta de espacios para poner en práctica lo visto en clase lo que no permite el correcto aprovechamiento de los contenidos.*

Asesor de inglés No. 3.

*Creo que sí está bien proporcionado el tiempo.*

Asesor de inglés No. 4.

*No es suficiente para un buen desempeño falta tiempo para practicar con los alumnos.*

Asesor de inglés No. 5.

*No, ya que no es suficiente para que los alumnos adquieran un buen entendimiento del inglés.*

Pregunta No. 3. ¿En su planeación contempla el contexto de sus alumnos?

Asesor de inglés No. 1.

*Sí, ya que los ejemplos y las actividades deben estar adecuadas a la realidad de los alumnos.*

Asesor de inglés No. 2.

*En la planeación contemplo el contexto general del grupo o escuela para la adecuación de los materiales o aplicación de ciertas actividades, sin embargo, debido al gran número de grupos atendidos así como la gran cantidad de alumnos, no me es posible personalizar la planeación tomando el contexto individual de los estudiantes.*

Asesor de inglés No. 3.

*Sí, ya que se tiene que aplicar de acuerdo al entorno del estudiante*

Asesor de inglés No. 4.

*Sí se adecua la planeación de acuerdo al contexto en el que estamos.*

Asesor de inglés No 5.

*Sí, porque se adecua a las necesidades de mis alumnos y el entorno donde viven además de su situación económica.*

Analizando las encuestas a los asesores de inglés podemos ver que su experiencia en las aulas ha forjado también una opinión diferente a la de los alumnos. Con base en sus vivencias realmente contrastan en sus respuestas. Estos resultados forman verdaderamente un reto para resolver el planteamiento que presenta este análisis del plan de estudios para la continuidad y aprovechamiento en asignatura inglés en escuelas públicas. David Kolb menciona que el aprendizaje es un proceso en el que el conocimiento se crea a través de la transformación de la experiencia (Kolb, 1984), lo que refuerza la necesidad de prácticas que permitan a los estudiantes aplicar lo aprendido en situaciones reales.

Viendo y comparando las diferentes razones por las cuales el idioma inglés no ha sido asimilado de forma exitosa en el sistema de educación pública, surgen muchas contradicciones ya que por un lado los alumnos manifiestan que en su mayoría los maestros no cubren las necesidades de los estudiantes y, por otro lado, los asesores de inglés expresan en su mayoría que la falta de un plan de estudios homogéneo en todos los niveles de educación pública es la causa de una gran parte de la deficiencia; además, de una falta de tiempo para que se logre una buena adquisición del idioma, ya que la experiencia en el aprendizaje de un lenguaje es del día a día y no solo un momento Paulo Freire destaca la importancia de la relevancia cultural en la educación, afirmando que la educación debe ser un acto de libertad y no de opresión (Freire, 1970). Esto implica que los docentes deben considerar el contexto social y cultural de sus alumnos al planificar sus clases.

## RESULTADOS PRELIMINARES

Tomando en cuenta las narrativas y respuestas de las encuestas a los asesores de inglés se proponen algunas posibles soluciones a la pregunta ¿cómo se puede obtener una mejor adquisición en la asignatura de inglés enfocándose en la continuidad de la educación básica?

### **Implementación de programas bilingües en las escuelas**

La implementación de programas bilingües en las escuelas es un tema de suma importancia en el ámbito educativo. Al abordar este tema, es necesario destacar los beneficios que conlleva para los estudiantes y la importancia de su implementación adecuada. Al aprender en un entorno bilingüe, los estudiantes tienen la oportunidad de desarrollar habilidades lingüísticas en dos idiomas, lo que les permite comunicarse eficientemente en diferentes contextos y culturas. Además, el aprendizaje de un segundo idioma promueve la diversidad cultural, el entendimiento intercultural y el enriquecimiento personal. Estos aspectos son fundamentales para preparar a los estudiantes para un mundo globalizado y altamente competitivo. Uno de los beneficios más destacados es el desarrollo de habilidades de comunicación en múltiples idiomas, lo que les proporciona una ventaja significativa en el futuro académico y profesional. Además, los programas bilingües fomentan el desarrollo cognitivo, mejora la capacidad de resolución de problemas y promueve la flexibilidad mental. Los estudiantes también adquieren una visión global y una mayor apreciación de diversas culturas, lo que los prepara para un mundo cada vez más multicultural y globalizado.

### **Uso de tecnología educativa para el aprendizaje de inglés**

El uso de tecnología educativa en el aprendizaje de cualquier idioma, incluido el inglés, ha cobrado cada vez más importancia en los últimos años. La tecnología proporciona una variedad de herramientas y recursos que pueden ayudar a los estudiantes a mejorar sus habilidades lingüísticas de manera más efectiva y dinámica. Con la incorporación de la tecnología en el aula, los docentes pueden ofrecer experiencias de aprendizaje más interactivas y personalizadas. La tecnología también promueve la colaboración entre estudiantes y el acceso a información actualizada y relevante. Además, al utilizar la tecnología, se fomenta el desarrollo de habilidades digitales y la adaptación a un entorno tecnológico en constante evolución, preparando a los estudiantes para el mundo laboral actual y futuro. Las herramientas tecnológicas permiten un aprendizaje más interactivo y motivador, proporcionando acceso a una amplia gama de recursos multimedia y actividades interactivas. Los estudiantes pueden practicar habilidades lingüísticas de manera autónoma y recibir retroalimentación

inmediata, lo que facilita una mejora continua. Además, la tecnología ofrece la oportunidad de conectar con hablantes nativos del idioma a través de aplicaciones y plataformas en línea, fomentando la práctica y el intercambio cultural.

### **Fomento de la práctica oral y escrita en inglés en el aula**

La práctica oral y escrita en inglés es de suma importancia en el aula, ya que contribuye al desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes. A través de la práctica oral, los alumnos pueden mejorar su pronunciación, fluidez y vocabulario, lo que les permite comunicarse de manera efectiva en situaciones reales. Por otro lado, la práctica escrita les proporciona la oportunidad de expresar sus ideas de forma clara y coherente, ampliando su capacidad de redacción y comprensión de textos en inglés.

### **Promoción de intercambios culturales y programas de inmersión**

Los intercambios culturales son una oportunidad valiosa para que las personas experimenten diferentes culturas y amplíen su conocimiento sobre el mundo. A través de estos intercambios, los participantes pueden sumergirse en la vida diaria de otra comunidad, aprender sobre sus tradiciones, costumbres y forma de vida. Estos intercambios promueven la tolerancia, el respeto y la comprensión mutua entre culturas, fomentando así la diversidad y la inclusión.

### **Capacitación y actualización constante del docente de inglés**

La capacitación docente es de vital importancia para asegurar la excelencia en la enseñanza del idioma inglés. Los docentes que se capacitan constantemente tienen la oportunidad de mejorar sus habilidades y adquirir nuevos conocimientos que les permiten ofrecer una educación de mayor calidad. La capacitación brinda herramientas y estrategias que ayudan a los profesores a enfrentar los retos que se presentan en el aula y a adaptarse a las necesidades cambiantes de los alumnos.

### **Diseño de actividades didácticas motivadoras y significativas**

Las actividades didácticas motivadoras y significativas desempeñan un papel fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas actividades ayudan a captar la atención de los estudiantes, mantener su interés y motivación, lo que a su vez mejora su aprendizaje. Al ser actividades que tienen un propósito claro y relevante, los estudiantes

encuentran un sentido en lo que hacen y logran una mejor comprensión de los contenidos. Además, promueven la participación activa de los estudiantes, alentándolos a expresar sus ideas, realizar investigaciones, resolver problemas y construir conocimiento de manera colaborativa. En resumen, las actividades didácticas motivadoras y significativas contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes y les brindan oportunidades para adquirir habilidades y competencias necesarias para su formación académica y personal.

### **Evaluación formativa para identificar necesidades y progresos**

La evaluación formativa es de suma importancia debido a que permite obtener información constante sobre el progreso y las necesidades de los estudiantes. A través de este tipo de evaluación, los docentes pueden identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante, lo que les permite personalizar el proceso de enseñanza y adaptarlo según las necesidades individuales. Además, la evaluación formativa fomenta un ambiente de aprendizaje continuo y colaborativo, en el que los estudiantes pueden recibir retroalimentación constante y mejorar su desempeño de manera progresiva. Por otro lado, Howard Gardner propone la teoría de las inteligencias múltiples, afirmando que cada individuo tiene diferentes tipos de inteligencia que deben ser consideradas en el proceso educativo (Gardner, 1983). Esto sugiere que la personalización de la enseñanza del inglés puede mejorar el rendimiento de los estudiantes.

### **Compromiso de los padres y la comunidad en la adquisición de inglés**

El compromiso de los padres y la comunidad en la adquisición del inglés es de suma importancia para el éxito del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Cuando los padres se comprometen y participan activamente en el apoyo a sus hijos en el aprendizaje del inglés, se crea un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades lingüísticas. Además, la participación de la comunidad brinda a los estudiantes oportunidades adicionales para practicar el idioma y enriquecer su conocimiento a través de interacciones sociales y culturales.

### **Apoyo y participación activa de los padres en el proceso educativo**

Los padres pueden involucrarse de diversas maneras, como proporcionar un entorno enriquecido con recursos y materiales en inglés, apoyar la tarea y las actividades escolares en este idioma, y practicar regularmente conversaciones en inglés con sus hijos en situaciones cotidianas. Al participar activamente, los padres demuestran a sus hijos la importancia y el

valor del aprendizaje del inglés, lo cual motiva a los estudiantes a esforzarse y perseverar en su desarrollo lingüístico. Las escuelas y las organizaciones comunitarias pueden colaborar en la creación de programas y actividades que fomenten la práctica del inglés, como clubes de conversación, eventos culturales y programas de tutoría. Asimismo, la comunidad puede brindar recursos adicionales, como bibliotecas con materiales educativos en inglés, oportunidades de intercambio cultural con hablantes nativos del idioma y acceso a plataformas en línea para el aprendizaje del inglés. El apoyo de la comunidad amplía las oportunidades de exposición al idioma y promueve un ambiente de inmersión que favorece el proceso de adquisición de habilidades en inglés de los estudiantes.

### **Colaboración con instituciones y organizaciones para recursos adicionales**

La colaboración con instituciones y organizaciones es fundamental para obtener recursos adicionales para la enseñanza del inglés. En primer lugar, se realiza la identificación de las instituciones y organizaciones pertinentes en el ámbito educativo y cultural que puedan proporcionar apoyo en este campo. Luego, se establecen alianzas estratégicas con estas entidades, con el objetivo de obtener beneficios mutuos y fortalecer la enseñanza del idioma.

Seguidamente, se lleva a cabo una evaluación exhaustiva de los recursos disponibles, considerando su calidad y pertinencia para la educación en inglés. Finalmente, se negocian acuerdos de colaboración con las instituciones y organizaciones seleccionadas, estableciendo las bases para una relación sólida y duradera en la obtención de recursos.

### **Creación de espacios de práctica y exposición al inglés fuera del aula**

La creación de espacios de práctica y exposición al inglés fuera del aula es un tema de gran relevancia en la educación actual. Estos espacios permiten a los estudiantes complementar su aprendizaje en el aula y fortalecer sus habilidades comunicativas en el idioma. A través de diferentes actividades y programas, se busca brindar a los estudiantes oportunidades para practicar el inglés de forma más auténtica y significativa, lo cual contribuye a su desarrollo integral como hablantes del idioma.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Prentice Hall.
- Bruner, J. (1966). *El proceso de la educación*. Harvard University Press.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Continuum.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente*. Basic Books.
- Kolb, D. A. (1984). *Aprendizaje experimental*. Prentice Hall.
- Piaget, J. (1970). *Ciencia de la educación y la psicología del niño*. Orion Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mente y Sociedad: el Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Harvard University Press.

---

## 2. PLANIFICACIÓN DOCENTE MEDIANTE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL. UN ESTUDIO DE CASO

JUDITH SUSANA FONSECA HERNÁNDEZ

### INTRODUCCIÓN

La educación superior está experimentando un aumento significativo en la adopción de tecnologías y métodos contemporáneos para mejorar la experiencia educativa. Esto incluye la implementación de sistemas de gestión de aprendizaje, el uso de aprendizaje asistido por video, la aplicación de estrategias de gamificación, así como el aprovechamiento de la realidad virtual y aumentada. Estos avances tecnológicos han generado una mayor participación de los estudiantes y una planificación educativa más efectiva. Sin embargo, no en todas las universidades se han estado aprovechando este tipo de herramientas; tal es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional 285 Reynosa (UPN 285 Reynosa).

La UPN 285 Reynosa, es una institución educativa que cuenta ya con casi 40 años de existencia en esta ciudad; primero, como subsede de la Unidad 283; posteriormente, como sede. Ha cumplido con la tarea de profesionalizar a docentes en servicio, así como formar futuros profesionistas en el área de la educación. Para cumplir con esa última parte, en el 2003, se buscó ofrecer una licenciatura que respondiese a las necesidades sociales, regionales y estatales, y a las expectativas de los alumnos, en su mayoría recién egresados del nivel medio superior. El objetivo era que se incorporaran con prontitud al mercado de trabajo que se ofrece en los distintos ámbitos de intervención del campo educativo, por lo que la Comisión Nacional de Reordenamiento de la Oferta Educativa elaboró diagnósticos estatales surgiendo así la Licenciatura en Intervención Educativa.

En el 2004, la UPN 285 Reynosa abrió la Licenciatura en Intervención Educativa, estableciendo que el Licenciado en Intervención Educativa debía ser un profesional capaz de intervenir en problemáticas sociales y educativas que trascendieran los límites de la escuela. Este profesional debía ser capaz de actuar en otros ámbitos, proponiendo soluciones a los problemas derivados de los campos de intervención. Bajo esta perspectiva, y conforme al perfil de egreso del interventor educativo, se estableció que debía adquirir las siguientes competencias profesionales:

Crear ambientes de aprendizaje que impacten el proceso de construcción del conocimiento de los sujetos.

Realizar diagnósticos educativos, aplicando el conocimiento de paradigmas, métodos y técnicas de la investigación social.

Diseñar programas y proyectos adecuados para ámbitos educativos formales y no formales.

Asesorar a individuos, grupos e instituciones, utilizando enfoques, metodologías y técnicas de asesoría para identificar problemáticas, sus causas y alternativas de solución.

Planear procesos, acciones y proyectos educativos de manera holística y estratégica, considerando las necesidades de los diferentes contextos y niveles.

Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos que respondan a la resolución de problemáticas específicas, basándose en el conocimiento de diversos enfoques pedagógicos, administrativos y de gestión.

Evaluar instituciones, procesos y sujetos, empleando enfoques, metodologías y técnicas de evaluación que permitan valorar su pertinencia y generar procesos de retroalimentación, con una actitud crítica y ética.

Desarrollar procesos de formación continua y promover esta práctica en otros, mostrando disposición al cambio y la innovación.

Para alcanzar el perfil de egreso deseado, se estableció un modelo educativo basado en competencias, en respuesta a las demandas actuales de la sociedad. De Miguel Díaz (2006) menciona que este modelo sitúa el conocimiento en el centro de la producción de riqueza, donde el saber se convierte en el principal recurso humano. De este modo, se busca incrementar la posibilidad de transformar las experiencias de aprendizaje en resultados organizacionales, asentados en el desempeño profesional, facilitando la eficiencia entre el saber, el saber hacer y el saber ser.

A pesar de que las instituciones educativas que adoptan este enfoque curricular detallan cuidadosamente el perfil de egreso de sus estudiantes, junto con las áreas de dominio y competencias correspondientes, así como los recursos disponibles en los diferentes niveles

educativos del plan de estudios (inicial, intermedio y avanzado). De Miguel Díaz (2006) señala que el profesorado carece de información sobre métodos de enseñanza alternativos. Como consecuencia, la lección magistral continúa siendo la modalidad metodológica más comúnmente utilizada. En la UPN 285 Reynosa, se ha replicado esta práctica, junto con otras que limitan el desarrollo pleno de competencias en los alumnos.

Este último punto se ha observado a través del rol desempeñado en la institución como Coordinadora de Docencia, donde algunas de las funciones realizadas incluyen:

Integrar y supervisar el funcionamiento de las academias de docentes, de acuerdo con los programas en operación y la distribución de la jornada laboral.

Solicitar y revisar que las planificaciones de cada curso asignado al docente cumplan con una metodología coherente para el desarrollo de las competencias requeridas.

Promover reuniones de evaluación curricular con el personal docente que participa en la implementación de los programas educativos.

Verificar que las evaluaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje se realicen conforme a las normas y lineamientos establecidos.

Convocar al personal docente por líneas y semestres de atención en programas específicos, para la organización del trabajo académico durante el ciclo escolar.

Analizar con el cuerpo académico los propósitos, contenidos, propuestas didácticas y pedagógicas de los programas vigentes, a fin de tomar decisiones sobre la actualización o renovación de los mismos.

Las funciones mencionadas permiten observar que, en las planificaciones solicitadas al inicio de cada semestre, la mayoría de los cursos no cumplen con todos los requisitos. Esto se debe, en gran parte, a que se realizan dosificaciones basadas en los temas establecidos en las antologías. Algunas de estas dosificaciones solo incluyen el nombre del tema y la fecha en que se revisará la lectura, sin especificar las actividades concretas que deben desarrollarse. Esta omisión puede obstaculizar la labor del personal que cubre al titular del curso cuando este se ausenta por alguna comisión, ya que quien asume el cargo puede abordar el contenido de la lectura, pero sin una planificación clara, se limita a dirigir el tema sin guiar al alumnado en el desarrollo de sus competencias.

Además, se ha observado que algunos docentes pueden sentirse presionados por la necesidad de cubrir una gran cantidad de contenido en un tiempo limitado. Esto los lleva a adoptar enfoques de enseñanza centrados en la mera transmisión de información, o bien a mostrar resistencia hacia la implementación de estrategias que requieran una mayor autonomía por parte de los estudiantes y un conocimiento metodológico profundo.

Otro aspecto que se ha detectado en las planificaciones es que algunas de las lecturas asignadas ya están obsoletas. No obstante, es comprensible que los docentes enfrenten dificultades para encontrar materiales actualizados y relevantes, especialmente cuando el acceso a librerías o bibliotecas es limitado en el contexto de Reynosa, México. Aunque existen alternativas, como los recursos en línea, la cantidad abrumadora de información disponible dificulta la tarea de seleccionar materiales adecuados. El tiempo insuficiente para revisar la amplia gama de libros, artículos, revistas y recursos multimedia también agrava este problema.

A partir de este análisis, surge la posibilidad de integrar la inteligencia artificial (IA) en la planificación docente, ya que esta ofrece numerosos beneficios para el proceso educativo, como la personalización del aprendizaje, la optimización de recursos y la mejora de la eficiencia en general. Por lo tanto, se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo conducir al docente para que realice una planificación eficaz para el proceso de enseñanza – aprendizaje en la Licenciatura de Intervención Educativa de la UPN 285?

De esta pregunta se desprende el siguiente objetivo general:

Conducir al docente a realizar una planificación eficaz para el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN 285 Reynosa.

Los objetivos específicos que se pretenden desglosar son:

Conocer la guía pedagógica como una herramienta que plasma la planificación de la enseñanza y la evaluación del aprendizaje, elementos fundamentales para orientar el trabajo docente.

Reconocer las habilidades y conocimientos adicionales necesarios para utilizar de manera efectiva las herramientas de IA en la planificación docente.

Adaptar los recursos educativos y actividades de aprendizaje proporcionados por la IA para satisfacer las competencias de los estudiantes.

Integrar la IA en la planificación docente, transformando el trabajo del profesorado.

Después de plantear los objetivos para esta investigación, se procedió a realizar una búsqueda de información a través de recursos en línea, como bases de datos académicas y repositorios digitales, sobre investigaciones previas relacionadas con el uso de la inteligencia artificial en la planificación docente. Se descubrió que este tema ha comenzado a adquirir una relevancia significativa, convirtiéndose en una tendencia creciente para futuras investigaciones.

Entre los estudios revisados, Cotrina-Aliaga et al. (2021) destacan la importancia de adaptar la educación universitaria a los nuevos desafíos de la sociedad de la información, donde la IA desempeña un papel crucial. Subrayan el cambio en los canales de formación, el potencial de la IA, la personalización de la educación, la integración de la interacción entre humanos y máquinas, y el desarrollo de habilidades digitales. En resumen, enfatizan la necesidad de transformar la educación universitaria para aprovechar las oportunidades que ofrece la IA y preparar a los estudiantes para triunfar en la sociedad de la información. Este cambio requiere un liderazgo visionario por parte de las autoridades universitarias para implementar modificaciones significativas en los métodos de enseñanza y en el desarrollo de competencias digitales.

Otro artículo revisado es el de Vera (2023), quien describe la importancia de aplicar la IA en el ámbito educativo, específicamente en la educación superior. Entre los puntos destacados están: el reconocimiento internacional de la IA en la educación, la concientización sobre sus aplicaciones, los desafíos y oportunidades de integrarla en el currículo, y los resultados de investigaciones realizadas con docentes. Vera concluye que los beneficios esperados de integrar la IA en la educación superior son significativos, y que esta integración ofrece una visión optimista sobre la evolución del sector educativo.

Ambos artículos revisados ofrecen una visión general sobre la importancia, los desafíos y las oportunidades que implica la integración de la IA en la educación superior, destacando la perspectiva de los docentes y la evidencia de los beneficios que esta tecnología puede aportar al ámbito educativo.

Para finalizar esta revisión, se toma en cuenta el trabajo de González Sánchez et al. (2023), en el cual se destacan los múltiples beneficios que la IA puede ofrecer para mejorar y transformar la educación. Entre los puntos más relevantes, sobresale la personalización de la enseñanza para cada estudiante, sin prejuicios de género, raza u origen, lo que permite adaptarse a las necesidades individuales de aprendizaje. Además, la IA facilita el análisis de datos y la recomendación de contenidos, ya que tiene la capacidad de filtrar información educativa y recomendar aquellos materiales más apropiados para cada estudiante, evitando contenidos irrelevantes o incorrectos.

Uno de los aspectos más interesantes de este trabajo es la asistencia que la IA puede proporcionar a los docentes en tareas como la planificación y la evaluación de sus alumnos. Esto optimiza su trabajo, liberando tiempo para otras actividades, mientras se enriquece la experiencia educativa. La IA ofrece una perspectiva situada y atractiva para los estudiantes, lo que contribuye a mejorar su comprensión y su compromiso con el contenido.

Asimismo, se abordan los desafíos éticos asociados con el uso de la IA en la educación, enfatizando la necesidad de supervisar su implementación para asegurar que complemente, en lugar de reemplazar, el papel del docente. Finalmente, se resalta el potencial de la IA para democratizar y mejorar la calidad educativa, al adaptarse a las necesidades y ritmos individuales de aprendizaje de los estudiantes.

En resumen, este trabajo ofrece una visión integral de los beneficios potenciales de la IA en la educación, así como de los desafíos y consideraciones éticas vinculados a su implementación. También subraya la importancia de una supervisión adecuada y de proporcionar orientación a los docentes para maximizar los efectos positivos de la IA en la experiencia educativa.

## MÉTODO

Para esta investigación se eligió el método cualitativo, ya que es un enfoque centrado en la comprensión de fenómenos sociales o humanos. Sin embargo, al analizar la planificación docente, se vislumbró como un fenómeno complejo que se encontraba en la intersección entre lo social y lo humano. Esto significa que, aunque estaba influenciada por factores so-

ciales amplios, también reflejaba las habilidades, conocimientos y valores de los docentes como individuos interactuando en un contexto común.

Este contexto proporcionó una comprensión profunda y detallada de la experiencia de cada docente. Por ello, dentro de la investigación cualitativa, se optó por el estudio de caso como estrategia de indagación. Según Yin (2014), los estudios de caso han sido utilizados en diversas disciplinas, como la psicología, sociología, ciencia política, trabajo social, negocios y educación. Este enfoque es especialmente útil para abordar preguntas sobre el *cómo* o el *por qué*, cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos y el interés recae en fenómenos contemporáneos dentro de contextos de la vida real.

El estudio de caso se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 285, ubicada en Calle Burgos Número 1300, entre San Fernando y Antiguo Morelos, en la Colonia Revolución Obrera. Esta colonia cuenta con servicios básicos como luz, agua potable, drenaje, teléfono, televisión por cable e internet, además de pequeños comercios que cubren las necesidades básicas de la población.

Al investigar con el personal docente de esta institución, fue imprescindible proteger la privacidad de los participantes por razones éticas. Por ello, se implementaron medidas para garantizar la confidencialidad de la información de los 16 docentes que imparten diversos cursos en la Licenciatura en Intervención Educativa, distribuidos en diferentes semestres. Cabe mencionar que estos docentes también estaban involucrados en otros programas ofrecidos por la universidad y atendían comisiones de manera permanente o según lo solicitado.

De los 16 docentes, tres tenían grado de doctorado, uno estaba en proceso de titulación y dos más lo estaban cursando. Ocho tenían el grado de maestría, y dos más estaban cursándola, lo que demostraba su disposición continua para aprender y aplicar nuevos conocimientos. Además, la directora de la institución buscaba continuamente alternativas para mejorar la calidad educativa.

Para esta investigación, y con el objetivo de identificar el problema, se utilizaron fuentes de información como observaciones y documentos, específicamente las planificaciones entregadas al inicio del semestre comprendido entre septiembre de 2023 y febrero de 2024. Posteriormente, se organizó la información recopilada de manera sistemática, basándose en su relevancia y en la capacidad de proporcionar datos significativos (Tabla 1). A partir de este análisis, se determinó que se llevaría a cabo un estudio de caso múltiple.

**Tabla 1***Información de docentes*

<b>Docente</b>	<b>Planifica en un formato con información específica del curso</b>	<b>Adapta recursos educativos y actividades de aprendizaje para satisfacer las competencias de los estudiantes</b>	<b>Utiliza habilidades y conocimientos de herramientas de IA para planificar</b>
1	no	no	no
2	no	no	no
3	no	no	no
4	no	no	no
5	no	no	no
6	sí	no	no
7	no	no	no
8	sí	no	no
9	no	no	no
10	sí	no	no
11	no	no	no
12	no	no	no
13	no	no	no
14	no	no	no
15	sí	no	no
16	no	no	no

Para dar continuidad, se presentó un cronograma basado en las etapas propuestas por Yin (2014) como guía general para la realización del estudio de caso. Aunque este cronograma fue diseñado inicialmente, se reconoció que podría ajustarse según las necesidades específicas del estudio, los recursos disponibles y otros factores que surgieran durante el proceso. Se planificó cuidadosamente para asegurar que cada fase se desarrollara de manera eficiente y dentro de los plazos previstos. Sin embargo, se comprendió que las fechas establecidas eran aproximadas y podrían variar en función del avance real en cada una de las etapas.

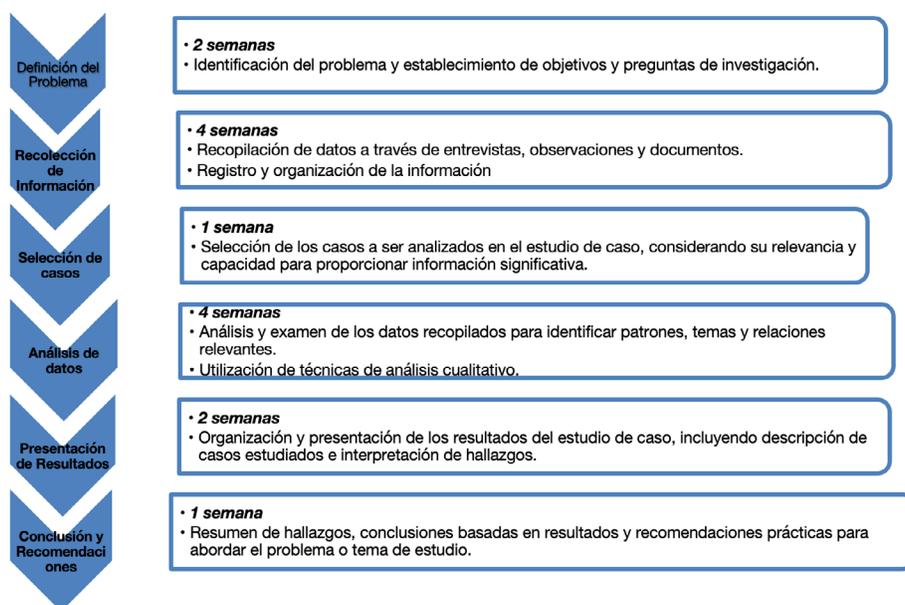
Durante la planificación del cronograma, se hizo énfasis en la importancia de mantener una comunicación constante entre los investigadores y los participantes. Esta coordinación resultó esencial para adaptar el cronograma conforme se identificaron imprevistos o nuevas oportunidades de análisis que enriquecieron el estudio. Además, se tuvo en cuenta la flexibilidad necesaria para acomodar situaciones como la disponibilidad del personal docente, la recolección de datos en momentos clave del semestre y el acceso a los recursos institucionales.

En cada etapa del cronograma, se establecieron objetivos claros para guiar el progreso. Estos incluyeron la recolección de datos mediante observaciones, entrevistas y revisión de documentos, así como el análisis de los resultados en función de las preguntas de investigación planteadas. Se realizaron evaluaciones periódicas para asegurar que el estudio se mantuviera enfocado y alineado con los objetivos generales y específicos.

Finalmente, se destacó la necesidad de revisar continuamente los plazos establecidos y ajustarlos si era necesario, con el fin de asegurar que el estudio de caso se completara con éxito. Se reconoció que la naturaleza cualitativa de la investigación podría requerir ajustes dinámicos en el enfoque, lo cual se integró dentro de la planificación general para maximizar la eficacia y la calidad de los resultados obtenidos (Figura 1).

**Figura 1**

*Planificación del desarrollo del estudio de caso*



## POSIBLES RESULTADOS

Realizar un taller dirigido a los docentes de la UPN 285 será una estrategia efectiva para intervenir en los casos estudiados y abordar el desafío de cómo guiar a los docentes en la planificación utilizando IA. Este taller se diseñará para ofrecer un entorno en el que los participantes no solo aprenderán a integrar la IA en su labor docente, sino que también reflexionarán sobre su práctica y colaborarán en la creación de soluciones a los problemas identificados.

Los posibles resultados del taller como intervención en el estudio de caso múltiple serán los siguientes:

Se facilitará el aprendizaje al proporcionar un entorno interactivo y participativo. En este espacio, los docentes adquirirán nuevos conocimientos, habilidades y perspectivas relacionadas con la planificación asistida por IA. Esto no solo ampliará sus competencias, sino que también les permitirá aplicar nuevas estrategias pedagógicas en su quehacer diario.

Se promoverá la reflexión y la discusión entre los docentes, brindándoles la oportunidad de compartir experiencias, opiniones y puntos de vista sobre el uso de la IA en la planificación. Este intercambio enriquecerá el análisis de los casos estudiados, permitiendo una comprensión más profunda del problema y de las posibles soluciones.

Se generarán ideas y soluciones creativas, ya que los docentes colaborarán en la creación de propuestas para superar los desafíos identificados en la planificación. Esta colaboración conducirá a la identificación de estrategias innovadoras que mejorarán el desarrollo de competencias en los estudiantes y optimizarán la enseñanza en la UPN 285.

Las actividades prácticas, los ejercicios grupales y las discusiones interactivas fomentarán la participación activa de los docentes, lo que aumentará su compromiso y motivación para abordar los problemas detectados en la planificación. Con la integración de la IA en estos procesos, se impulsará una mejora tangible en la calidad educativa.

Un aspecto clave del taller será la capacidad de evaluar el impacto de la intervención. Se realizarán observaciones sobre los cambios en las actitudes, comportamientos y resultados de los docentes antes y después del taller, permitiendo medir el éxito de

la implementación de la IA en sus procesos de planificación.

Finalmente, este taller no solo servirá como una intervención inmediata para resolver problemas específicos en la planificación docente, sino que también abrirá la puerta a una transformación a largo plazo en el enfoque pedagógico de la UPN 285. Al integrar herramientas de IA, se potenciarán las capacidades docentes, creando un ambiente educativo más dinámico y adaptado a las necesidades contemporáneas.

## REFERENCIAS

- Cotrina-Aliaga, J. C., Vera-Flores, M. Á., Ortiz-Cotrina, W. C., & Sosa-Celi, P. (2021). Uso de la inteligencia artificial (IA) como estrategia en la educación superior. *Revista Iberoamericana de la Educación, Volumen especial*(1).
- De Miguel Díaz, M. (Coordinador) (2006). *Metodologías de enseñanzas y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Alianza editorial.
- González Sánchez, J. L., Villota Garcia, F. R., Moscoso Parra, A. E., Garces Calva, S. W., & Bazurto Arévalo, B. M. (2023). Aplicación de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 1097–1108. <https://dominiodela-ciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3488/7759>
- Vera, F. (2023). Integración de la Inteligencia Artificial en la Educación superior: Desafíos y oportunidades. *Transformar*, 4(1), 17–34. <https://www.revistatransformar.cl/index.php/transformar/article/view/84/44>
- Yin, R. K. (2014). *Investigación de Casos de Estudio: Diseño y Métodos* (5ª ed.). Sage Publications.

---

### 3. METODOLOGÍAS ACTIVAS, RETOS Y DESAFÍOS DE SU IMPLEMENTACIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA. INVESTIGACIÓN FENOMENOLÓGICA

ERIC SALVADOR LARA MUÑOZ

#### INTRODUCCIÓN

Con la llegada de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), aparece el nuevo Plan y Programa de Estudios 2022, el cual busca transformar el currículo de la Educación Básica en México con un enfoque humanista y crítico. Propone una serie de cambios y reformas orientadas a mejorar la calidad y la equidad en la educación en México, promoviendo un enfoque centrado en el estudiante, la flexibilidad curricular, la inclusión educativa y el desarrollo integral de los estudiantes.

Con ello aparecen también las metodologías activas, las cuales son enfoques pedagógicos que buscan involucrar activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. En contraposición a los métodos tradicionales de enseñanza centrados en el profesor y la transmisión de conocimientos de manera pasiva, las metodologías activas fomentan la participación activa, la exploración, la reflexión y la construcción colaborativa del conocimiento por parte de los estudiantes. Las metodologías activas sugeridas en el nuevo Plan de estudios son las siguientes: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios, Aprendizaje Basado en Servicios y Aprendizaje Basado en Indagación con Enfoque *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* (STEAM), con las cuales se pretende poner en práctica una serie de actividades encaminadas en la interacción y el descubrimiento de las situaciones cotidianas que se viven día con día en los diferentes contextos.

Las características más comunes de las metodologías activas son:

Propician la participación activa de todos los estudiantes: no son receptores pasivos de la información, sino que están involucrados activamente en el proceso de aprendizaje, ya sea a través de discusiones en clase, actividades prácticas, resolución de problemas entre otras actividades. También propician el aprendizaje experiencial,

el cual se enfoca en *aprender haciendo*. Los estudiantes participan en experiencias prácticas que les permitan aplicar los conceptos teóricos en situaciones reales, lo que facilita una comprensión más profunda y significativa del contenido.

Otras de las características es la colaboración: promueve el trabajo en equipo entre los estudiantes, de esta forma facilita el aprendizaje a través de la interacción y el intercambio de ideas entre los compañeros de clase y, por último, la autonomía que se les brinda a los estudiantes en su aprendizaje lo cual permite la toma de decisiones y asumen la responsabilidad en su proceso educativo.

Es aquí donde damos parte a este proyecto de investigación tomando en cuenta la participación de una muestra de docentes de educación primaria para conocer la percepción que tienen sobre los retos y desafíos en la implementación de dichas metodologías enfocándonos específicamente en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el cual es una estrategia metodológica activa pensada para que los grupos de estudio o trabajo se enfrenten a una situación donde deban resolver un problema de la vida real.

La muestra es tomada en una escuela primaria de Ciudad Reynosa, Tamaulipas, México, con la intervención de 21 docentes, donde se ha observado que durante la participación en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) los docentes mencionan que han tenido dificultades en el trabajo diario en las actividades diseñadas utilizando las metodologías activas específicamente en el ABP. Por ello, se pretende conocer cuál es la percepción que se tiene tomando en cuenta los retos y desafíos a los que se enfrentan en su implementación.

Según Luz María Vargas Melgarejo (1994), la percepción es un proceso cognitivo que involucra el reconocimiento, la interpretación y la significación de las sensaciones obtenidas. A través de la vivencia, la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad.

La percepción es biocultural porque, por un lado, depende de los estímulos físicos y sensaciones involucrados y, por otro lado, de la selección y organización de dichos estímulos y sensaciones. La percepción depende de la ordenación, clasificación y elaboración de sistemas de categorías con los que se comparan los estímulos que el sujeto recibe, pues conforman los referentes perceptuales a través de los cuales se identifican las nuevas experiencias sensoriales transformándolas en eventos reconocibles y comprensibles dentro

de la concepción colectiva de la realidad. Es decir que, mediante referentes aprendidos, se conforman evidencias a partir de las cuales las sensaciones adquieren significado al ser interpretadas e identificadas como las características de las cosas, de acuerdo con las sensaciones de objetos o eventos conocidos con anterioridad. Este proceso de formación de estructuras perceptuales se realiza a través del aprendizaje mediante la socialización del individuo en el grupo del que forma parte, de manera implícita y simbólica en donde median las pautas ideológicas y culturales de la sociedad

Algunos de los docentes han expresado rechazo en los cambios recientes con el Plan de Estudios 2022 ya que existe una resistencia al cambio y como ellos comentan: “era más sencillo el trabajo que realizaba anteriormente”, refiriéndose al anterior Plan de Estudios donde solo llevaban a cabo las actividades siguiendo los contenidos de los libros de texto y realizando las actividades que ahí se mencionaban.

En cambio, el ABP exige al docente un enfoque de enseñanza que fomenta el desarrollo de conocimientos y habilidades a través de proyectos atractivos y realistas, situaciones que de una u otra forma el docente no estaba acostumbrado a realizar. Además, el trabajo que se llevaba en el aula era más apegado a un seguimiento de actividades que los libros de texto presentaban, dejando de lado los retos y proyectos que se podían trabajar con los alumnos haciéndolos más críticos, analíticos y reflexivos.

No todos los docentes han aceptado ese cambio y se les ha dificultado mucho la implementación del nuevo Plan de Estudios 2022 ya que se trabaja por proyectos y esto implica realizar un diseño del proyecto tomando en cuenta los diferentes contextos, áulico, escolar y comunitario, esto es todo un reto para el docente por que espera encontrar una estructura ya lista para implementar su proyecto y no es así, tiene que hacer su diseño utilizando los diferentes contextos.

Algunos docentes han seguido utilizando a la par el Plan de Estudios 2011, intercambiando actividades de los dos planes y tratando de realizar los proyectos de la mejor manera. Sin embargo, en este ciclo escolar 2023-2024 se debe trabajar ya con el Plan de Estudios 2022, implementando los proyectos utilizando las metodologías activas sugeridas para ello.

Las situaciones que se han presentado durante el presente ciclo escolar han sido encaminadas al desafío que se tiene al llevar a cabo el trabajo por proyectos, no han sido los resultados esperados en un inicio y algunos docentes han optado por continuar trabajando al cierre del ciclo escolar con las materias como anteriormente lo hacían. Aunque

algunos otros han intentado trabajar por proyectos se les ha dificultado ya que conlleva una estructura clara y un seguimiento de las actividades que se realizan y en muchos de los casos el resultado no es el deseado teniendo que replantear algunas actividades o dejando inconcluso el trabajo.

Todo lo mencionado se ha llevado al análisis por medio de la observación e intercambio de opiniones durante el presente ciclo escolar tomando en cuenta los puntos de vista que tienen algunos docentes y rescatando algunas opiniones que se realizan en los diferentes CTE.

De lo anterior mencionado se llega a la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la percepción de los docentes de educación primaria sobre los principales retos y desafíos que enfrentan al implementar las metodologías activas en su práctica diaria?

El objetivo general es:

Identificar los retos y desafíos que enfrentan los docentes de educación primaria al implementar las metodologías activas (ABP) en su práctica diaria.

Los objetivos específicos son:

1. Conocer la percepción que tienen los docentes de educación primaria sobre las metodologías activas (ABP).
2. Identificar los retos a los que se enfrentan los docentes de educación primaria en la implementación del ABP.
3. Analizar los desafíos que tienen los docentes de educación primaria en el trabajo con las metodologías activas (ABP).

Se realizó la consulta de documentos relacionados al trabajo de investigación que se elabora y se encontraron los siguientes:

Uso de metodologías activas en las aulas: experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz (2023), por la autora Belén Suárez Lentarón, dicho proyecto se deriva de una experiencia docente realizada en la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura,

España, cuyo objetivo ha sido desarrollar una experiencia educativa utilizando metodologías activas como el Aprendizaje-Servicio y el Fotovoz, en la que el alumnado actúa como evaluador de los espacios que habitualmente utiliza como universitario buscando, además, sensibilizar a estos en la importancia que tiene el acceso universal y los colectivos vulnerables. En la experiencia participan un total de 76 estudiantes y se utiliza como método para la evaluación instrumentos cualitativos (registro de observación y elaboración de informe) y cuantitativos (cuestionario de satisfacción).

Los resultados obtenidos se presentan en relación con tres cuestiones: a) El proyecto, encontrando una valoración positiva por parte del alumnado de participación, colaboración, interés e implicación; b) El aprendizaje, observando que se ha mejorado la calificación en cuanto a los aprendizajes curriculares, pero también en relación con las habilidades blandas; y c) El servicio, favoreciendo valores de sensibilización entre la comunidad educativa. Como conclusión, se destaca que el uso de este tipo de metodología favorece la motivación e implicación del alumnado en el desarrollo de su aprendizaje, no solo en relación con cuestiones académicas sino también de compromiso y responsabilidad social.

Otro documento encontrado es Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Implicaciones y beneficios (2023), de Carmen Narciza Gutiérrez Curipoma, Unidad Educativa Fiscomisional, en este proyecto se menciona la transición de un modelo de educación centrado en la enseñanza a uno centrado en el aprendizaje implica un gran *cambio cultural*. El pasar de una enseñanza tradicional a un proceso de aprendizaje basado en metodologías activas, implica cambiar roles entre el maestro y el estudiante, ya que en este sentido el maestro deja de ser esa figura en el cual se centra el aprendizaje y el estudiante pasa a ser personaje principal, esto supone un reto importante para el maestro ya que este debe conocer al grupo de estudiantes con el que está trabajando para así emplear las mejores metodologías que les brinde el mejor aprovechamiento del tema que se está abordando.

Para la realización del presente artículo se realizó en base a una investigación documental sobre el tema, basado en una revisión crítica del estado del conocimiento, para lo cual se hizo un análisis exhaustivo a una serie de artículos de investigación publicados en revistas arbitradas y textos. Como resultado podemos evidenciar que el empleo de metodologías activas brinda la oportunidad al estudiante de aprovechar varias herramientas para la resolución de problemas, sin embargo, para que esto sea una realidad en nuestro país, es importante que se desarrolle un plan de capacitación docente en metodologías activas

para la gestión del proceso enseñanza; espacio que permita vincular los conocimientos de la escuela con las situaciones y problemas de su contexto social, familiar y personal.

El último documento analizado es *Percepción y conocimiento de Metodologías Activas para la enseñanza en la Post Pandemia (2023)*, de los autores Glenda Tomasa Santana Oleas, Eliceo Daniel Miranda Torres, Sonnia Cecilia Herrera Arévalo y Jenny Luz Villacís Tagle, se menciona lo sucedido en la pandemia del COVID-19 lo cual obligó a los docentes de todo el mundo a adaptarse rápidamente a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje, a medida que la educación retornaba a la presencialidad los educadores tuvieron que enfrentarse a un nuevo desafío, lo cual fue adaptar las metodologías de enseñanza virtuales a las aulas, donde se propicie la participación y el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje. El objetivo de esta investigación fue analizar la percepción y conocimiento en metodologías activas en la post pandemia. Este estudio fue cualitativo aplicando los métodos fenomenológico y hermenéutico, mediante la técnica de la entrevista a través del instrumento banco de preguntas semiestructuradas, a 30 docentes de la provincia de Guayas, Ecuador, seleccionados con una muestra no probabilística por conveniencia.

Los resultados permitieron establecer cinco dimensiones importantes que deben tenerse en cuenta para mejorar la implementación de metodologías activas en la enseñanza durante la postpandemia. Se concluye que existen desafíos en cuanto a la implementación de estas metodologías debido a las limitaciones de recursos tecnológicos y conectividad. Pese a esto, la implementación de las metodologías activas ha tenido un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes después de la pandemia, aunque algunos docentes consideran que el éxito depende del contexto y de las condiciones específicas de cada curso o asignatura. Además, algunos docentes creen que es difícil evaluar el impacto de las metodologías activas en el aprendizaje de los estudiantes debido a las condiciones especiales del entorno.

## **MÉTODO Y ESTRATEGIA DE INDAGACIÓN**

El análisis de esta investigación es de enfoque cualitativo, tomando en cuenta que existe una necesidad de descubrir la realidad en los retos y desafíos ante la implementación de las metodologías activas en educación primaria, específicamente en la implementación del ABP.

La investigación cualitativa es un conjunto de métodos de investigación basados en la observación que se utiliza para comprender en profundidad un fenómeno sin utilizar,

para ello, datos numéricos. Este tipo de investigación se centra en preguntas como *por qué ocurre algo, con qué frecuencia, y qué consecuencias tiene*.

Creswell (1994) recomienda a quienes se inician en la investigación cualitativa plantear el propósito en un párrafo aparte y concentrarse en un solo fenómeno, concepto, cuestión o idea que se quiera explorar y comprender, tomando en cuenta que, conforme avanza el estudio, es probable que se identifiquen y analicen relaciones entre varios conceptos, pero por la naturaleza inductiva de la investigación cualitativa no es posible anticipar dichas vinculaciones al inicio del proyecto.

Lo que modela el enfoque cualitativo es un proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural. Esto se debe a que en la recolección de datos se establece una estrecha relación entre los participantes de la investigación sustrayendo sus experiencias e ideologías, en detrimento del empleo de un instrumento de medición predeterminado.

En este enfoque, las variables no se definen con la finalidad de manipularse experimentalmente, y esto indica que se analiza una realidad subjetiva, además de tener una investigación sin potencial de réplica y sin fundamentos estadísticos. Este enfoque se caracteriza también por la no completa conceptualización de las preguntas de investigación y por la no reducción a números de las conclusiones sustraídas de los datos. Además, busca sobre todo la dispersión de la información en contraste con el enfoque cuantitativo que busca delimitarla. Con el enfoque cualitativo se tiene una gran amplitud de ideas e interpretaciones que enriquecen el fin de la investigación. El alcance final del estudio cualitativo consiste en comprender un fenómeno social complejo; más allá de medir las variables involucradas, se busca entenderlo (Sampieri et al., 2014).

La investigación cualitativa utiliza métodos muy diferentes a los de otros tipos de estudios. A continuación, veremos cuales son las técnicas e instrumentos más empleados dentro de este sector.

Con la observación directa, el investigador estudia a las personas o sujetos a los que quiere comprender, tratando de interferir en sus rutinas y costumbres lo menos posible. Este tipo de investigación, normalmente se lleva a cabo de manera encubierta, de tal forma que los sujetos no saben que los están siendo parte de un estudio.

Normalmente los cuestionarios están diseñados para recopilar datos cuantitativos. Sin embargo, existe una versión cualitativa de los mismos en los que se emplean preguntas

abiertas, de tal manera que los participantes pueden expresar sus pensamientos de manera más libre.

Dentro de los grupos foco, los investigadores se reúnen con un pequeño grupo de participantes en una conversación en la que se trata de recopilar datos relevantes para el estudio que se está llevando a cabo. Este método se utiliza habitualmente en ámbitos como el *marketing* o la psicología social.

Las entrevistas semiestructuradas son conversaciones entre el investigador y un participante en las que se tratan varios temas de interés para el estudio, pero en un contexto abierto, de tal manera que la persona que está respondiendo a las preguntas pueda contar su punto de vista y aportar toda la información que quiera.

La observación participativa o etnográfica se parece a la observación directa en el sentido de que el investigador se centra en estudiar un fenómeno más o menos complejo desde dentro del campo. Sin embargo, en esta versión el profesional participa directamente en lo que está ocurriendo, para tratar de entenderlo en mayor profundidad.

Tomando en cuenta las diferentes técnicas e instrumentos que utiliza la investigación cualitativa, se realizó un cuestionario con 10 preguntas donde se pretende recabar la información necesaria para poder analizar la percepción que tienen los docentes de educación primaria en la implementación de las metodologías activas dentro del aula.

Para ello se plantaron las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es tu percepción sobre el uso e implementación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje?

*Buena Regular No sabe*

2. ¿Has implementado actualmente las metodologías activas en tu planeación de actividades?

*Sí No*

3. ¿Qué tan seguido implementas las metodologías activas en tus actividades?

*Todos los días   Algunos días de la semana   No las implemento*

4. Desde tu punto de vista. ¿Cuál es el beneficio de utilizar las metodologías activas en el proceso educativo?

*Bueno   Regular   No sabe*

5. ¿Consideras que, con la implementación de las metodologías activas en el nuevo plan de estudios, te ha ayudado a una mejor organización de tus actividades en clase?

*Sí   No*

6. ¿Cuáles han sido tus retos o desafíos en la implementación de las metodologías activas?

*El tiempo en la implementación del proyecto   Estructuración de actividades del proyecto   El uso de materiales   Otros*

7. En lo académico. ¿Qué cambios y beneficios has observado en los estudiantes al implementar las metodologías en las clases diarias?

*Muestran más interés en las actividades   Mejoran su nivel de aprendizaje*

*No ha habido cambios   Otros*

8. ¿Qué recursos o apoyos consideras necesarios para implementar efectivamente metodologías activas en el aula?

*Materiales   Económicos   Humanos   Otros*

9. ¿Cómo evalúas el aprendizaje de los estudiantes cuando utilizas metodologías activas?

*Bueno   Regular   No hay aprendizaje*

10. ¿Crees que las metodologías activas contribuyen al desarrollo de habilidades clave como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad en los estudiantes?

Sí      No

Con la información recabada en la encuesta se pretende analizar las situaciones que enfrentan los docentes de educación primaria con la implementación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje y poder proponer alguna estrategia que ayude a facilitar su uso y aplicación.

### **Estrategia de indagación: investigación fenomenológica**

El método fenomenológico es aquel que nos permite explorar diferentes situaciones de la vida y del mundo, entendiendo que lo hacemos desde un punto de vista subjetivo; es decir, a partir de nuestros sentidos y de lo que hacemos con lo que percibimos en nuestra conciencia. El método como tal nos permitiría analizar, descubrir o comprender, y finalmente conocer el fenómeno estudiado, tal cual es y cómo se presenta ante nosotros.

Este método se deriva de la fenomenología trascendental, desarrollada por el matemático y filósofo alemán Edmund Husserl (1859-1937), con aportes posteriores de pensadores como Max Scheler, Martin Heidegger o Inmanuel Levinas, entre otros. El método fenomenológico presupone acercarse a un fenómeno sin ningún prejuicio o teoría previa que pueda afectar o distorsionar la observación del mismo. No es anticientífico, pero propone aproximarse a la información recogida científicamente, sin presupuestos o teorías previas.

#### *1. Etapa descriptiva*

En esta etapa se realiza una aproximación al fenómeno u objeto de estudio utilizando distintos recursos y herramientas, como: observación o participación directa, uso de encuestas o cuestionarios, diálogos y entrevistas, etc. Se busca obtener una percepción lo más objetiva posible.

#### *2. Etapa estructural*

Se corresponde con el estudio o análisis de la información recogida u observada. Esto implica una revisión general del material, su clasificación, identificar problemas u objetivos, integrar la información y convertirla a un lenguaje científico.

### 3. Etapa de discusión y conclusiones

Se revisa y discute la información obtenida, contrastándola con la información recogida por otros investigadores o estudiosos y con el conocimiento que existía previamente, para alcanzar un nuevo conocimiento.

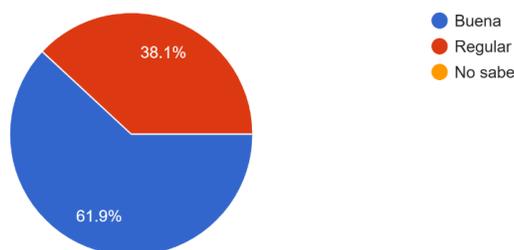
## RESULTADOS PRELIMINARES

La aplicación de formularios en línea permite, entre otras cosas, administrar y recopilar la información de manera eficiente y sencilla; ayuda a tener la información almacenada y ordenada para realizar los análisis correspondientes; reduce costos; agiliza procesos comerciales y mejora la eficiencia en la recolección y análisis de la información; almacena la información de manera íntegra.

Después de la aplicación de la encuesta a los 21 docentes de educación primaria, se obtuvieron resultados importantes que presentan un diagnóstico de la situación observada la cual sirve como punto de partida para analizar las posibles áreas de oportunidad que se tiene en el centro de trabajo y de ahí continuar con la investigación.

A continuación, se muestran las gráficas de las preguntas realizadas y las respuestas dadas por los docentes participantes. En la pregunta *¿Cuál es tu percepción sobre el uso e implementación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje?* (Figura 1) se puede observar que 61.9% (13 docentes) tienen una buena percepción sobre el uso de las metodologías activas, mientras que el 38.1% (8 docentes) una regular percepción.

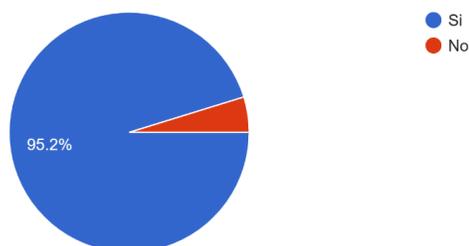
1.- ¿Cuál es tu percepción sobre el uso e implementación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje?  
21 respuestas



En la pregunta *¿Has implementado actualmente las metodologías activas en tu planeación de actividades?* (Figura 2), el 95.2% (20 docentes) ha implementado las metodologías activas, mientras que el 4.8% (1 docente) no la ha implementado.

2.- ¿Has implementado actualmente las metodologías activas en tu planeación de actividades?

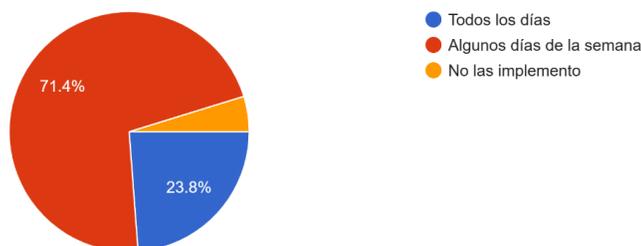
21 respuestas



En la pregunta tres *¿Qué tan seguido implementas las metodologías activas en tus actividades?*, el 71.4% (15 docentes) implementan todos los días las metodologías activas, el 23.8% (cinco docentes) solo algunos días de la semana, y el 4.8% (un docente) no las ha implementado.

3.- ¿Qué tan seguido implementas las metodologías activas en tus actividades?

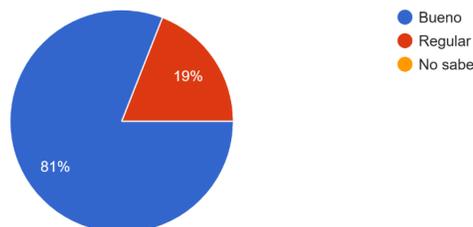
21 respuestas



En la pregunta cuatro, *Desde tu punto de vista. ¿Cuál es el beneficio de utilizar las metodologías activas en el proceso educativo?*, el 81% (17 docentes) mencionan que el beneficio de implementar las metodologías activas es bueno, mientras que el 19% (cuatro docentes) mencionan que es regular el beneficio.

4.- Desde tu punto de vista. ¿Cuál es el beneficio de utilizar las metodologías activas en el proceso educativo?

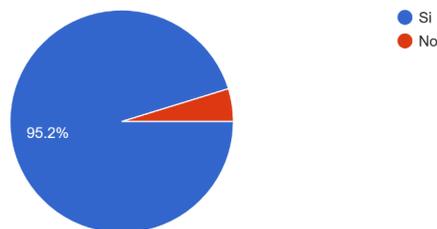
21 respuestas



En la pregunta cinco, *¿Consideras que, con la implementación de las metodologías activas en el nuevo plan de estudios, te ha ayudado a una mejor organización de tus actividades en clase?*, el 95.2% (20 docentes) consideran que con la implementación de las metodologías activas ayudan a una mejor organización de actividades y el 4.8% (un docente) no lo considera.

5.- ¿Consideras que, con la implementación de las metodologías activas en el nuevo plan de estudios, te ha ayudado a una mejor organización de tus actividades en clase?

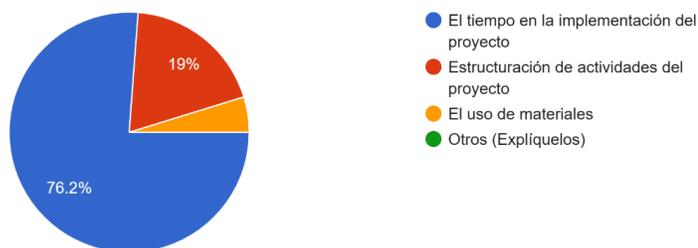
21 respuestas



En la pregunta seis, *¿Cuáles han sido tus retos o desafíos en la implementación de las metodologías activas?* el 76.2% (16 docentes) mencionan que los retos y desafíos en la implementación de las metodologías activas son el tiempo en la implementación del proyecto, el 19% (4 docentes) mencionan que es la estructuración de actividades del proyecto y el 4.8% (un docente) menciona que el uso de materiales.

6.- ¿Cuáles han sido tus retos o desafíos en la implementación de las metodologías activas?

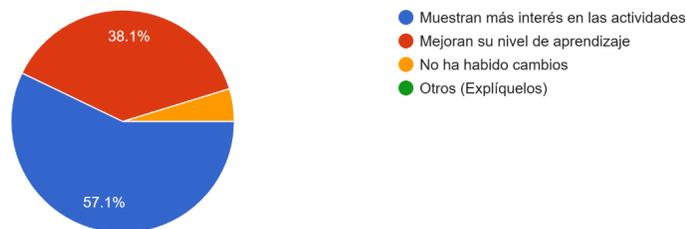
21 respuestas



En la pregunta siete, *En lo académico. ¿Qué cambios y beneficios has observado en los estudiantes al implementar las metodologías en las clases diarias?*, el 57,1% (12 docentes) mencionan que los alumnos muestran más interés en las actividades al implementar las metodologías activas, el 38.1 % (ocho docentes) mencionan que mejoran su nivel de aprendizaje y el 4.8% (un docente) comenta que no ha habido cambios en la implementación.

7.- En lo académico ¿Qué cambios y beneficios has observado en los estudiantes al implementar las metodologías activas en las clases diarias?

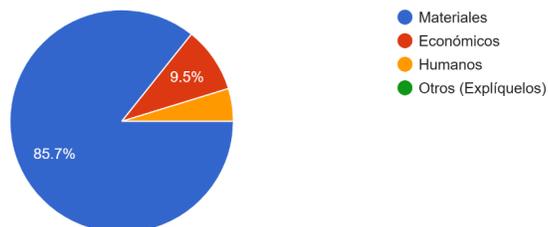
21 respuestas



En la pregunta ocho, *¿Qué recursos o apoyos consideras necesarios para implementar efectivamente metodologías activas en el aula?*, el 85.7% (18 docentes) comenta que para la implementación de las metodologías activas son necesarios los recursos materiales, el 9.5% (dos docentes) comentan que los recursos económicos y el 4.8% (un docente) comenta que los recursos humanos son necesarios.

8.- ¿Qué recursos o apoyos consideras necesarios para implementar efectivamente metodologías activas en el aula?

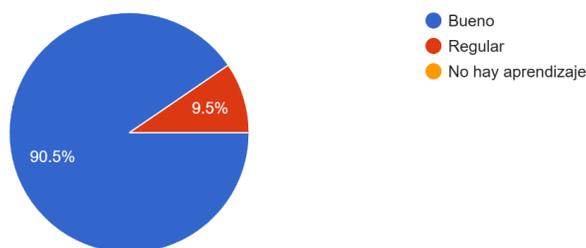
21 respuestas



En la pregunta nueve, *¿Cómo evalúas el aprendizaje de los estudiantes cuando utilizas metodologías activas?*, el 90.5% (19 docentes) evalúan como bueno el aprendizaje de los alumnos utilizando las metodologías activas mientras que el 9.5% (dos docentes) como regular.

9.- ¿Cómo evalúas el aprendizaje de los estudiantes cuando utilizas metodologías activas?

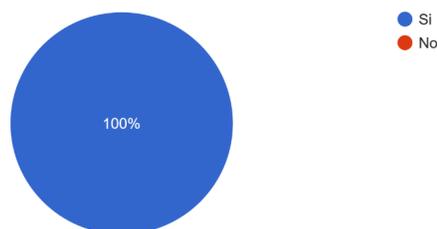
21 respuestas



En la pregunta diez, *¿Crees que las metodologías activas contribuyen al desarrollo de habilidades clave como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad en los estudiantes?*, el 100% (21 docentes) creen que las metodologías activas contribuyen al desarrollo de habilidades clave de los alumnos.

10.- ¿Crees que las metodologías activas contribuyen al desarrollo de habilidades clave como el pensamiento crítico, la colaboración y la creatividad en los estudiantes?

21 respuestas



Después de los resultados obtenidos en la implementación del formulario se puede apreciar que hay respuestas variadas en cuanto a la percepción, implementación, beneficios, retos y desafíos en la implementación de las metodologías activas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Con ello se pretende realizar un seguimiento para poder apoyar en las áreas de oportunidad que se tienen y fortalecer la implementación constante de las metodologías activas dentro de la institución escolar, fortaleciendo la práctica pedagógica de los docentes.

## REFERENCIAS

- Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas. Capítulo 9, "El procedimiento cualitativo"*. Buenos Aires.
- Nueva Escuela Mexicana Digital—<https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx>
- Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Suárez-Lantarón, B. (2023). Uso de metodologías activas en las aulas: experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*.
- Vargas Melgarejo, L. M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, 4(8), 47-53.

# **ACOMPañAMIENTO Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA**

---

## 4. EL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DIRECTIVO EN LA NUEVA ESCUELA MEXICANA

BERENICE DE LEÓN CARO

### INTRODUCCIÓN

México, a lo largo de su historia, ha tenido diversas reformas educativas que han estado ligadas a las políticas públicas nacionales aplicables al momento sociohistórico en el que fueron implementadas. A finales del 2018 y principios del 2019 inició el diseño de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), proponiendo un cambio de paradigma en el que se revaloriza al magisterio facultándolo para la creación de pedagogía mexicana inspirada por las epistemologías del sur, la pedagogía crítica, así como por pensadores como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos, Adriana Puiggrós y Estela Quintar (SEB, 2023).

El modelo educativo de la NEM es propio desde y para México, posee un enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral (SEMS, 2023). Se fundamenta en el abandono de la idea de segmentar el conocimiento en asignaturas proponiendo un enfoque holístico agrupando los aprendizajes en cuatro campos formativos denominados: 1) Lenguajes; 2) Saberes y pensamiento científico; 3) Ética, naturaleza y sociedades; 4) De lo humano y lo comunitario. Mismos que incluirán el abordaje de siete temáticas de relevancia social llamadas ejes articuladores: inclusión, pensamiento crítico, interculturalidad crítica, igualdad de género, vida saludable, apropiación de las culturas a través de la lectura y la escritura, artes y experiencias estéticas, que permitirán el logro de trayectos formativos exitosos desde educación inicial hasta secundaria.

Esta transformación es de gran importancia ya que dota de autonomía curricular a los docentes para que, a partir de los diferentes contextos y realidades que se viven dentro de este país, puedan decidir qué enseñar en función de las prioridades, necesidades de aprendizaje o de interés de los niños, niñas y adolescentes, con base en el Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022 del que se desprenden los Programas Sintéticos por fases.

La nueva dinámica de trabajo que propone el Plan de Estudios a los docentes es que partir de la contextualización de los Programas Sintéticos desarrollen un proceso de codise-

ño, para crear un Programa Analítico basado en la priorización de necesidades e intereses de los alumnos que previamente deben ser diagnosticadas, ya que servirán de ruta para el diseño de proyectos educativos donde la comunidad juega un papel central.

Estos cambios en la forma de trabajar para los docentes implican la apropiación de todos los referentes conceptuales, filosóficos y metodológicos de un paradigma que se concreta al cierre de la emergencia sanitaria global por el COVID 19, que dejó un rezago educativo consigo sobre todo en el alumnado que no tuvo acceso a clases en línea. Durante el periodo de la pandemia por COVID 19 los niños, niñas y adolescentes acreditaron el grado que cursaban, sin poseer los conocimientos necesarios, incluso sin saber leer y escribir en algunos casos, por los acuerdos de evaluación emergentes.

Ante dicho escenario, las maestras y maestros del país se enfrentan al reto de comprender la lógica de la nueva forma de trabajo, pero, sobre todo, de su puesta en práctica, ya que estaban acostumbrados a planear sus clases de una forma disciplinar y ahora tienen que hacerlo con la metodología de proyectos, con una lectura de la realidad donde está inscrita la escuela, con una nueva familia de libros de texto y con un rezago educativo que demanda su intervención inmediata.

Por ello es de vital importancia no dejar al docente solo, sino proporcionarle un acompañamiento pedagógico (AP) que le permitan avanzar en la comprensión e implementación de los principios metodológicos de la NEM. La primera figura que brinda acompañamiento pedagógico al docente es el director, ya que por la propia dinámica escolar es con quien de manera inmediata tiene contacto el maestro. El acercamiento debe tener la finalidad de orientarlo hacia el desarrollo de una práctica educativa reflexiva que incida en el logro de los aprendizajes de sus alumnos, pero, sobre todo, para fortalecerlo y promover la sensibilidad humana en lo educativo (Ushiña y Colmenarez, 2022).

En este contexto se sitúa el interés de realizar una investigación que permita conocer si el personal directivo o personal con funciones de dirección en Educación Primaria tiene referentes respecto a qué es acompañar pedagógicamente, si lo implementan y si conocen la forma de cómo llevarlo a cabo en el marco de la NEM. Lo anterior, debido a que se labora en el área de investigación de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 285 y en una escuela primaria, ejerciendo funciones directivas y se pretende generar conocimiento en torno al modelo de AP que se debe realizar por parte de los directivos en educación básica en la NEM que pueda servir como referente para el diseño de futuros programas de formación de directivos en el tema.

Por tal motivo se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Qué entiende el personal con funciones de dirección por AP?

¿Cuál es el tipo de AP que necesitan implementar los directivos para lograr una práctica docente reflexiva?

¿Qué elementos conceptuales y metodológicos debe considerar el modelo de AP directivo en el Marco de la NEM?

¿Qué tipo de acompañamiento pedagógico requieren los docentes?

Asimismo, se planteó el siguiente propósito general:

Generar conocimiento sobre el tipo de AP que requiere la NEM para formar docentes reflexivos desde la experiencia del director escolar a través de la estrategia de indagación de la teoría fundamentada.

Existe abundante investigación sobre el tema de AP detectada a través de motores de búsqueda en internet. En América Latina ha habido una evolución conceptual y metodológica a lo largo del tiempo, ya que inicialmente era una estrategia que se utilizaba en docentes noveles partiendo de la idea de que un maestro para cambiar o mejorar sus prácticas educativas requiere de actores externos que le faciliten el proceso (Vezub et al., 2012). Durante ese periodo quienes lo realizaban eran profesores experimentados en la práctica docente que les apoyaban durante el proceso de inserción al sistema educativo y les mostraban la dinámica de la escuela en la actualidad a eso lo conocemos como tutoría.

Posteriormente, fue definido como un proceso desarrollado por el directivo, quien asesoraba a los docentes para la mejora de la calidad de sus prácticas educativas en sus escuelas y a partir de la evaluación cotidiana de su propia experiencia con la finalidad de mejorar el rendimiento académico en los estudiantes (Minez Oliva, 2013). En esta conceptualización ya se ubica al director como el encargado de brindarlo, por el liderazgo educativo, conocimientos pedagógicos que posee que pueden ser de apoyo para los maestros y maestras.

En Perú, en el 2015, se diseñaron estrategias de AP que se desarrollaban a partir de fichas de monitoreo que eran aplicadas en el aula. Sin embargo, existió un rechazo por parte

de los docentes, quienes consideraban que era una práctica de control que les quitaba la libertad en su práctica educativa (Javier et al., 2015). Esta idea de asociar la presencia de figuras educativas al aula con procesos de verificación estaba vinculada con la inclusión de descripción de detalles sobre la práctica observada en las fichas.

Hubo un avance significativo cuando se consideró al AP como un proceso formativo que considera las potencialidades del docente, dándole la importancia como especialista en su campo de trabajo y no un sujeto al que hay que asesorar en los errores que comete (Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2018). Este cambio en la conceptualización intenta retirar la idea del proceso de fiscalización por parte de quien observa.

En México se detectaron estudios basados en experiencias del análisis propio de la función directiva en el desarrollo del AP en preescolar y educación primaria, pero con el Modelo Educativo de Aprendizajes Clave. Sin embargo, ha existido la tendencia de considerar al AP desde la asesoría institucionalizada (Calderón López Velarde y García Salazar, 2021) y propiamente reglamentada en años recientes por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019) Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE). Esta ley considera al supervisor y al Asesor Técnico Pedagógico (ATP) como los encargados de dar AP a los planteles educativos y a los tutores como las figuras que acompañan en el proceso de inserción al Sistema Educativo Nacional los docentes recién egresados.

Es por ello que en la actualidad la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu, 2023) ha creado un Programa de Formación de Personal con Funciones de Acompañamiento Pedagógico 2023-2028 orientada a los ATP; en el marco de dicho programa se creó una Propuesta Formativa Emergente (IFE) titulada *Reconstruir el acompañamiento del supervisor y asesor técnico pedagógico hacia el cambio curricular*. Ambos centran su atención en la construcción de estrategias de acompañamiento desde la función del supervisor y del ATP dirigidas a directores y docentes.

Para el caso de la función directiva en educación básica no se detectaron documentos de cómo debe realizarse el AP considerando los principios de la NEM, solamente en la *Guía de Orientaciones para la preparación de la Quinta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes*, se consideran algunos conceptos recuperados del documento *Nuevas miradas en el acompañamiento, cuaderno del asesor técnico pedagógico* (Mejoredu, 2023).

Al no detectar documentos que definan el tipo de acompañamiento pedagógico directivo que requiere la NEM, se toma la decisión de realizar esta investigación mediante un corte cualitativo orientada a directores y personal con funciones de dirección en educación primaria, bajo una perspectiva epistemológica constructivista y con una estrategia de indagación de la teoría fundamentada (TF).

## MÉTODO

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo, debido a que se pretende generar conocimiento desde la visión de los directores y docentes para poder entender su concepción del acompañamiento pedagógico desde su experiencia y referentes de la NEM que, a un año de su implementación, han desarrollado. El uso de esta metodología permitirá profundizar en las vivencias, pero sobre todo los significados que los directores atribuyen al AP. Partiendo de esta óptica, los directores pueden compartir sus experiencias, perspectivas y prácticas, lo que contribuye a una comprensión más profunda del tema desde la complejidad del proceso.

Desde la educación, la investigación cualitativa se centra en la comprensión de las realidades educativas a partir de las perspectivas de los actores involucrados; en este caso, de los directores. Brinda la oportunidad de explorar en detalle cómo conciben y llevan a cabo el acompañamiento pedagógico, ya que desde este tipo de investigación la mejor manera de analizar un problema es ir directamente a donde ocurre o percibirla desde quienes la viven (Creswell, 1994).

La perspectiva epistemológica utilizada fue la constructivista, que afirma que todo el conocimiento es construido y depende de la percepción humana y su experiencia social (Caldera, 2024). La estrategia de indagación que se utilizará será la TF porque posibilita la creación de nuevos discursos teóricos desde datos empíricos (Jiménez Fontana et al., 2017). En este caso, desde la información recuperada de los directores y docentes para poder ir generando conocimiento que promueva la discusión en torno al tema del acompañamiento pedagógico en esta función en la NEM. La aplicación de esta estrategia lleva consigo un enfoque inductivo que permite una exploración profunda y sistemática de la experiencia humana.

La TF ayuda a profesionistas a tener la posibilidad de descubrir nuevos conceptos y a generar conocimiento. Cabe afirmar que la teoría no emerge de los datos, sino que se produce a partir del análisis de los datos (Corbin, citado por Bénard Calva, 2010). Es preci-

so señalar que la TF tiene distintos enfoques desde la perspectiva epistemológica, desde sus precursores clásicos, hasta los posmodernos. Sin embargo, todas tienen en común el mismo reconocimiento de fases o procesos.

La TF se construye mediante los siguientes procesos (Vivar et al., 2010): El muestreo teórico y la saturación de datos, es la selección de los participantes y se concreta a medida que recuperan datos de manera progresiva hasta alcanzar la saturación teoría que se da cuando no hay datos que aporten mayor información adicional.

Durante todo el desarrollo se realiza el método comparativo constante mediante un análisis sistemático de comparación de categorías hasta que se logran descubrir patrones y se lleva a cabo mediante tres fases: la primera es la codificación abierta, que consiste en encontrar categorías y subcategorías en los datos que son producto de las transcripciones de los instrumentos de recolección de datos; posteriormente, se procede a la codificación axial que consiste en comparar las categorías de la primera fase hasta encontrar patrones; para, posteriormente, proceder a un nuevo muestro teórico que genere más datos. Por último, se da la codificación selectiva, que consiste en reducir los conceptos hasta encontrar una categoría central que le dé sentido a los datos, así como a las relaciones estudiadas en el proceso.

El contexto donde se realizará la indagación es el municipio de Camargo, Tamaulipas, México, donde se labora en la escuela primaria como directora técnica. La ubicación geográfica de dicha ciudad está delimitada al norte por el Rio Bravo, frontera natural con Estados Unidos de América; al oeste, con el municipio de Miguel Alemán; al este, con Gustavo Díaz Ordaz, Tamaulipas, México; al sur, con el estado de Nuevo León, México. Este municipio es atravesado por el Rio San Juan, eso favorece el desarrollo de actividades económicas como la pesca, la agricultura y la ganadería. Sin embargo, la principal fuente de ingresos es el comercio. Cabe señalar que, además de las actividades económicas anteriormente mencionadas, un número considerable de habitantes se dedican a actividades asociadas al crimen organizado. Si bien es cierto que este dato no está documentado en cifras oficiales es una realidad que vive la sociedad de este municipio.

El municipio de Camargo, Tamaulipas, México, cuenta con un total de 16,543 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). Posee un grado de rezago social muy bajo (Coneval, 2015) con un 44.3% de población en situación de pobreza y solo un 5.6% en situación de pobreza extrema. Cuenta con todos los servicios básicos disponibles para toda la población, incluyendo las comunidades rurales que la integran.

La conectividad a internet existe en todo el municipio a disposición de quienes adquieren el servicio, a excepción de las localidades ubicadas al sur colindantes con Nuevo León, México, áreas controladas por los cárteles a las que no llega señal de telefonía.

Los participantes de esta investigación inicialmente fueron nueve directores que laboran en escuelas del municipio de Camargo, México. La selección se realizó por la diversidad de las condiciones en las que trabajan los participantes, ya sea en el contexto rural o urbano, por tipo de organización de la escuela completa o incompleta, cantidad de personal docente y alumnado, así como el tipo de categoría que ostenta el director. La intención fue desarrollar un muestreo teórico que aporte diversidad en los datos.

Se contemplaron dos escuelas urbanas de doce maestros que comparten características similares en cuanto a infraestructura ya que han sido beneficiarias del extinto programa de Escuelas de Tiempo Completo, que les permitió tener aulas equipadas con mobiliario suficiente para la cantidad de alumnado; tienen conectividad a internet compartido para alumnos y docentes. Pertenecen al Programa la Escuela es Nuestra y recientemente han invertido en equipo tecnológico. Poseen una plantilla docente fija y no presentan movilidad docente.

Se consideraron también dos escuelas urbanas con plantilla de seis y ocho docentes; presentan deficiencias en cuanto a infraestructura, tienen una incidencia de alta de movilidad de maestros. Además, comparten la característica de estar ubicadas en colonias de la periferia. Se incluyó una escuela rural de organización completa que cuenta con excelentes condiciones en edificios construidos y equipamiento. Sin embargo, presenta alta movilidad docente y su matrícula es inestable.

Asimismo, se integraron cuatro planteles rurales de organización incompleta que pertenecen al programa La Escuela es Nuestra y recién están ejerciendo el recurso y mejorando sus planteles. Dos de ellas recibieron internet satelital por parte del gobierno federal. Todas presentan un grado alto de movilidad docente e inestabilidad en la matrícula escolar.

Todas las escuelas a las que pertenecen los participantes cuentan con el programa alimentario federal de Desayunos Escolares. Comparten también la característica de que, por su ubicación fronteriza, captan la matrícula de alumnado de migrantes provenientes de diferentes entidades del país, así como de países como el Salvador, Honduras y Estados Unidos de América. Todos los planteles difieren en su tipo de costumbres propias de la dinámica organizacional.

Los instrumentos a utilizar serán tres, el primero que es un cuestionario descriptivo a través de *Google Forms* con la intención de recuperar referentes de los directores y docentes respecto al acompañamiento pedagógico, mismo que servirá como base para diseñar un guion de entrevista que será aplicada a los directores participantes (Figura 1).

**Figura 1**

*Método de investigación*



*Nota.* Basado en Corbin y Strauss (2008).

La entrevista será el principal instrumento a usar dentro del muestreo teórico, misma que, al ser transcrita, se convertirán en los datos a procesar, debido a que es un insu- mo valioso que trata de entender el mundo desde los actores que viven el proceso, para poderlos describir y explicar desde su interior, en este caso desde la perspectiva de los directores. Es un proceso que es entendido como una interacción profesional que va más allá del intercambio de ideas. Es un método poderoso de producción de conocimiento de la situación humana (Kvale, 2012).

El tercer instrumento a usar serán los memorandos, mejor conocidos como *memos*, muy útiles en la construcción de la TF, por ser las anotaciones que hace el entrevistador durante la entrevista, de aspectos que le parecen relevantes y que servirán en la generación de conceptos.

Primeramente, se seleccionará a los participantes y se les aplicará un cuestionario para con base en sus respuestas generar un guion de entrevistas. Posteriormente se iniciará el muestreo teórico donde se entrevistará a los nueve directores participantes y se transcribirán las entrevistas para generar los datos. Durante las entrevistas se realizarán *memos* con datos relevantes.

---

Durante el proceso debe tenerse sensibilidad teórica para que la investigación este centrada en los datos y no en suposiciones. El análisis de datos se realizará mediante el método comparativo constante y las fases que lo integran. Se utilizará el software *ATLAS.ti* para el proceso de codificación abierta en la generación de categorías y subcategorías. Posteriormente, se establecerán patrones y relaciones en la codificación axial. En la codificación selectiva se seleccionará una categoría como central hasta alcanzar la saturación teórica. Es decir, cuando ya no haya elementos que aportar. Es por ello que la teoría fundamentada se considera *en espiral*, ya que el ciclo se inicia nuevamente si se encuentran más elementos, y se procede nuevamente el muestreo teórico hasta alcanzar la saturación.

Las consideraciones éticas en el desarrollo de esta investigación serán, principalmente, garantizar la confidencialidad y el anonimato de los directores participantes. Durante el desarrollo de las entrevistas se les asignará un número para proteger su identidad, ya que, dada la naturaleza de la investigación, no se pretende exhibir sus prácticas de acompañamiento pedagógico, sino a partir de los datos, generar categorías que puedan favorecer el análisis.

Cabe señalar que el nombre del plantel educativo al que pertenecen los directivos también se mantendrá en el anonimato para que los participantes puedan responder sin miedo a que sus respuestas categoricen un tipo de servicio prestado por la institución. Se respetará la libertad de expresión durante las entrevistas y en todo momento la dignidad de cada director como ser humano y profesional de la educación.

En toda investigación es necesario planear los procesos, sus actividades, la temporalidad que se les asigna tentativamente, así como los productos a obtener. También es importante que las actividades planeadas se apeguen al método de investigación para que pueda tener validez científica.

## RESULTADOS PRELIMINARES

El principal resultado que se espera de esta investigación es la generación de nuevos conceptos y teorizaciones sobre AP que permitan iniciar el discurso de cómo debe realizarse desde la función directiva en la NEM. No entendida como una ideal final, sino como algo que puede irse construyendo con el enriquecimiento de las vivencias de los actores educativos a lo largo del tiempo.

Es importante mencionar que generar conocimiento desde la perspectiva directiva del AP, de su propia experiencia en el proceso de implementación de todas las innovaciones

que propiamente trae consigo la NEM, permitirá atender el principio de construir pedagogía mexicana desde los contextos en los que se laboran. En este caso, propiamente un inicio de modelización de cómo debe ser el acompañamiento pedagógico desde quienes lo viven, mismo que puede servir para la generación de programas de formación para directores en el tema del AP.

Cabe señalar que, si bien es cierto que en este texto no se presentan resultados, se mostrará la información que arrojó la aplicación del primer instrumento, que fue un cuestionario que tuvo la intención de recopilar elementos que permitan construir un guion de entrevistas que pueda dar mayor posibilidad de generar datos, ya que la entrevista será el instrumento principal en el muestreo teórico, parte fundamental de la teoría fundamentada.

El cuestionario fue desarrollado a través la herramienta en línea Google Forms con información leída hasta el momento respecto a los antecedentes de la construcción del concepto de acompañamiento pedagógico. En cuanto a su estructura, se diseñó inicialmente con una introducción, seguida de la solicitud del dato del género y años de servicio; posteriormente, se dividió en tres secciones (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Organización del cuestionario*

Sección	Número de preguntas	Intención de investigación
Referentes del AP desde la visión de los directores	2	Conocer que concepto AP es más cercano a la realidad de cada director
Implementación del AP	2	Saber si realiza acompañamiento pedagógico
El AP en el marco de la NEM	2	Conocer cuál es la idea más cercana a su nivel de comprensión del AP

El cuestionario fue enviado a los directores a través de la red social *WhatsApp* el viernes 22 de marzo del 2024 y, hasta el momento, ha arrojado los siguientes datos. Seis de los directivos, es decir, la mayoría, asocia el proceso de acompañamiento pedagógico con conceptos de revisión (Tabla 2 y Figura 2).

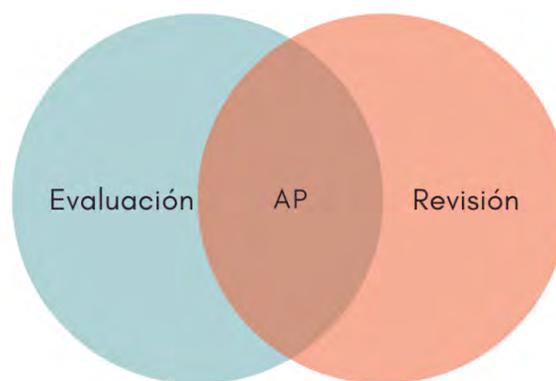
**Tabla 2**

*Sección I. Referentes de acompañamiento pedagógico desde la visión de los directores.  
Cuestionario Sección I. Pregunta 1.*

<b>1. Seleccione la expresión que más se acerca a su concepto de acompañamiento pedagógico</b>	
<b>Número de directores que eligen la respuesta</b>	<b>Respuesta</b>
4	Es un proceso de seguimiento al docente frente a grupo, donde se revisa el cumplimiento de la planeación didáctica y se evalúan otros aspectos relacionados con la práctica educativa
0	Son las visitas que realiza el director escolar solo a los maestros y maestras que presentan una dificultad al momento de implementar su planeación didáctica
0	Es un proceso que consiste en monitorear y evaluar a los docentes que presentan áreas de oportunidad a juicio del director
2	Es la estrategia que realiza el supervisor escolar y los asesores técnico pedagógicos a las escuelas con la finalidad de revisar y evaluar el avance en la implementación de programas educativos
3	Es un proceso formativo que implica la visita al interior del aula por parte del director escolar con la finalidad de observar el desarrollo de la clase, para posteriormente entablar un diálogo con el docente que impulse un análisis reflexivo de su práctica docente

**Figura 2**

*Referente del AP en opinión de los directores*



Las respuestas a la pregunta *Desde su opinión ¿quién debe desarrollar el acompañamiento pedagógico?* refleja que la mayoría de los participantes consideran que el director es quien debe realizar el acompañamiento pedagógico en coordinación con el supervisor y el ATP. La información recabada en esta sección permite visualizar que el concepto de AP de los directores está asociado a procesos de revisión del cumplimiento de la planeación didáctica, así como la evaluación de procesos de la misma, es decir, hay una postura de fiscalización sobre el docente (Tabla 3).

**Tabla 3**

*Cuestionario Sección I. Pregunta 2.*

<b>2. Desde su opinión ¿quién debe desarrollar el acompañamiento pedagógico?</b>	
<b>Número de directores que eligen la respuesta</b>	<b>Respuesta</b>
1	El supervisor y asesores técnico pedagógicos
0	Las autoridades educativas estatales
3	El director
5	El director en coordinación con supervisores y asesores técnico pedagógicos
0	No lo sé

En las respuestas a la pregunta *¿Usted realiza acompañamiento pedagógico?* se observa que cuatro directivos sí realizan acompañamiento pedagógico, mientras que otros tres expresan que no lo hacen porque tienen un grupo a cargo. Esto llevó a conocer que algunos directores comisionados no realizan AP, no porque no sea de su interés, sino que al tener un grupo que atender, los imposibilita. Este dato particularmente tendrá que ser considerado durante las entrevistas para ampliar más en la situación que ellos viven. Si no dan acompañamiento pedagógico, entonces de quién lo reciben, además de revisar, a qué se asocia el hecho de dar más importancia a otras funciones inherentes a la función directiva (Tabla 4).

**Tabla 4**

*Sección II. Implementación del acompañamiento pedagógico. Cuestionario Sección II. Pregunta 1.*

<b>1.- ¿Usted realiza acompañamiento pedagógico?</b>	
<b>Número de directores que eligen la respuesta</b>	<b>Respuesta</b>
4	Sí lo implemento con docentes que identifico presentan dificultades
0	Sí lo llevo a cabo de forma planeada a todos los docentes del plantel
1	Honestamente, no realizo acompañamiento pedagógico, doy prioridad a otras tareas de mi función
3	No realizo acompañamiento pedagógico ya que además de la función directiva tengo un grupo a mi cargo
1	Prefiero no contestar

En la Tabla 5 y Figura 3 se refleja la forma en la que los directores implementan su acompañamiento pedagógico: está asociado a revisiones y control de cumplimiento de la planeación sin acudir y al aula, así como desde la visión de figura de poder de quienes sí acuden al salón donde se identifican y señalan los aspectos que no hace correctamente el docente y los deja plasmados en una hoja para su mejora.

**Tabla 5**

*Cuestionario Sección II. Pregunta 2.*

**2. ¿Qué escenario refleja su realidad al momento de realizar acompañamiento pedagógico?**

<b>Número de directores que eligen la respuesta</b>	<b>Respuesta</b>
0	Llego al aula, evito interferir en el proceso de enseñanza aprendizaje, registro aspectos que me parecen relevantes del desarrollo de la misma e identifico problemáticas y posteriormente agendo un espacio para tener un diálogo con el docente
3	Acudo al salón de clases, saludo a los alumnos y al docente, me siento en un lugar y en una guía de observación identifico los aspectos con los que cumple o no el docente, después le dejo una copia para que tenga conocimiento de lo que tiene que mejorar

Tabla 5

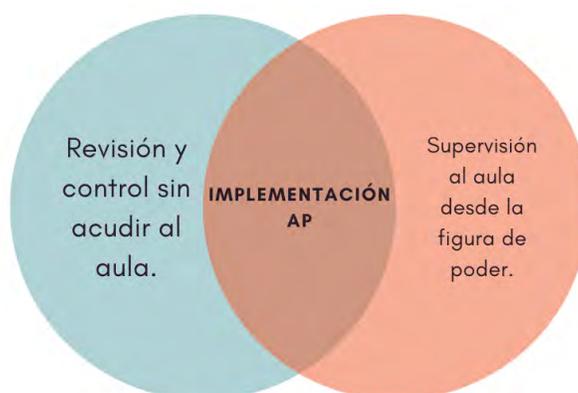
Cuestionario Sección II. Pregunta 2.

**2. ¿Qué escenario refleja su realidad al momento de realizar acompañamiento pedagógico?**

Número de directores que eligen la respuesta	Respuesta
2	Reviso la planeación didáctica un día de la semana y marco los aspectos que, basado en mi experiencia, podrían tener mejores resultados de otra forma y se los registro al docente en su planeación, no considero necesario acudir al aula, el docente podría sentirse incomodo.
4	Ninguno, no realizo acompañamiento pedagógico

Figura 3

Implementación del AP desde la experiencia de los directores. Sección III. El acompañamiento pedagógico en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana



Para la pregunta ¿Qué aspectos debería considerar un director que desea brindar acompañamiento de acuerdo a los Principios de la Nueva Escuela Mexicana?, cinco directivos identifican elementos de la NEM en el desarrollo del AP, sin embargo, dos lo asocian a prácticas de seguimiento y revisión, así como dos expresan desconocer como se realiza el AP en el marco de la NEM (Tabla 6).

**Tabla 6***Cuestionario Sección III. Pregunta 1.*

<b>1. ¿Qué aspectos debería considerar un director que desea brindar acompañamiento de acuerdo a los Principios de la Nueva Escuela Mexicana?</b>	
<b>Número de directores que eligen la respuesta</b>	<b>Respuesta</b>
2	El diseño de una guía de observación para realizar el seguimiento, una agenda de visitas y la revisión de la planeación didáctica
0	La realización de un diagnóstico de escuela multifactorial que incluya las necesidades de formación docente
0	La lectura de la realidad donde se encuentra inscrita la escuela, perfil de los docentes y necesidades de formación, análisis de la práctica docente desde el juicio del director, supervisor y/o ATP
5	La realización de un diagnóstico del contexto de la escuela, que considere las características del grupo que el docente atiende, conocimiento del perfil profesional del docente y necesidades de formación expresadas por ellos en diálogo reflexivo en el que se respeta la autonomía curricular de los maestros y maestras
2	Desconozco como se realiza un acompañamiento pedagógico en el marco de la NEM

En las respuestas a la pregunta ¿Cuál es la idea que desde su opinión se acerca más al acompañamiento pedagógico apegada a los principios y fines de la NEM?, los directivos que expresan saber cómo se podría llevarse a cabo el acompañamiento pedagógico en el marco de la NEM, identifican la lectura de la realidad, conocer las necesidades de formación docente desde la opinión de ellos, así como la promoción del diálogo reflexivo, el diseño de una estrategia que incluya a la figura del supervisor y ATP de forma coordinada. Sin embargo, cuatro docentes manifiestan desconocimiento (Tabla 7).

Tabla 7

Cuestionario Sección III. Pregunta 2.

2. ¿Cuál es la idea que desde su opinión se acerca más al acompañamiento pedagógico apegada a los principios y fines de la NEM?	
Número de directores que eligen la respuesta	Respuesta
1	El supervisor escolar en coordinación con el ATP diseña una estrategia de acompañamiento en función de las necesidades de formación que observan en las visitas de seguimiento a los planteles educativos
0	El director diseña una estrategia de acompañamiento en su escuela en función de las necesidades docentes y la informa al supervisor
4	El director con base en el diagnóstico de su plantel que incluye la lectura de la realidad, necesidades de formación de las docentes expresadas por ellos mismos en un dialogo reflexivo, crea una estrategia de acompañamiento en su escuela y solicita la colaboración del supervisor escolar y el ATP para trabajar de manera coordinada en una estrategia que incluye a todas las figuras y surge desde las necesidades de la escuela
4	Desconozco como se debe realizar el acompañamiento pedagógico en el marco de la NEM, requiero capacitación al respecto

Como se ha mencionado anteriormente, la recuperación de la información en este cuestionario servirá para tener un panorama general del objeto de estudio y brindará parámetros para la elaboración del guion de entrevista ya que al ser semiestructurada permitirá que se expresen de manera abierta en el tema, evitando hacer preguntas redundantes o que no lleven a generar mayor información.

## REFERENCIAS

- Bénard Calva, S. (Coord.). (2010). *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <https://editorial.uaa.mx/docs/ve-teoria-fundamentada.pdf>
- Caldera, P. (2024). *Constructivismo*. Página web oficial de Filosofía básica. <https://filosofia-basica.com/constructivismo/>
- Calderón López Velarde, J., & García Salazar, T. (2021). Acompañamiento y asesoría técnica pedagógica: desafíos y líneas de actuación en una región de Zacatecas, México. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 3(5), 79-107.

---

<https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2021.3.5.81>

- Coneval (2015). *Informe Anual sobre la Situación de Pobreza y Rezago Social 2015*. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/46873/Tamaulipas>
- Corbin, J., y Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. SAGE.
- INEGI, (2020). Censo de Población y Vivienda 2020. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/app/cpv/2020/resultadosrapidos/default.html?texto=Camargo>
- Javier, V. S., Manuel, Q. G., y Martín-Perú, S. (2015). *Experiencias en el fortalecimiento del acompañamiento pedagógico entre docentes, para la mejora de la calidad educativa*. San Martín Perú.
- Jiménez Fontana, R., García González, E., y Cardeñoso Domindo, J. M. (2017). Teoría fundamentada: estrategia para la generación teórica desde datos empíricos. *Campo abierto*, 36(1), 29-46.
- Kvale, S. (2012). *Las entrevistas en investigación cualitativa* (Vol. 2). Ediciones Morata.
- Mejoredu (2023). Programa de formación de personal con funciones de acompañamiento pedagógico 2023-2028. Educación básica.
- Mejoredu (2023b). *Nuevas miradas en el acompañamiento del asesor técnico pedagógico*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Intervención formativa.
- OEI (2018). *Caminando Juntos. Guía para el acompañamiento pedagógico de técnicos*. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Minez Oliva, Z. A. (2013). Acompañamiento pedagógico una alternativa para mejorar el desempeño docente. *Revista Sawi*, 1(01).
- SEB (2023). *La Nueva Escuela Mexicana, Plan Programa y libros*. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/16080-2023MONTERREY-NEM\\_Plan\\_libros-y-Programas-1035hrs.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/08/16080-2023MONTERREY-NEM_Plan_libros-y-Programas-1035hrs.pdf)
- SEMS (2020). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. <http://www.cosdac.sems.gob.mx/sistemacarreraems/wpcontent/uploads/2020/02/>

[NEM-PRINCIPIOS-Y-ORIENTACIONES.pdf](#)

- Ushiña, G., y Colmenarez, T. (2022). Acompañamiento pedagógico de la gestión directiva en la mejora del desempeño docente. *Revista Honoris Causa*, 14(1), 95-108. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/100>
- Vezub, L., & Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales y operativos para un programa de apoyo a los docentes principales de Uruguay*. Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/03/Noveles.pdf>
- Vivar, C. G., Arantzamendi, M., López-Dicastillo, O., y Gordo Luis, C. (2010). La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. [http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1132-12962010000300011&lng=es&tlng=es](http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300011&lng=es&tlng=es).

---

## 5. PRÁCTICAS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO: UNA INTERVENCIÓN FORMATIVA CON DIRECTIVOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

EDITH HERNÁNDEZ VILLANUEVA

### INTRODUCCIÓN

Una muestra de directivos de educación básica primaria en la región fronteriza del noreste de México enfrenta un desafío importante en su práctica directiva, relacionada con proveer a los docentes a su cargo el respaldo pedagógico, la retroalimentación, el soporte técnico; favoreciendo la reflexión permanente para la mejora. Además, tienen la necesidad de incorporar nuevas estrategias y procedimientos evaluativos para cumplir con obligaciones y expectativas importantes para la tarea compartida de acompañar a los docentes en potenciar el aprendizaje de los estudiantes. Esto, de acuerdo con los Perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, que establece el Marco para la Excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica (Secretaría de Educación Básica Pública [SEP], 2023) y en los Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica (SAAE) (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2021).

Lo anterior se ha evidenciado a lo largo de las sesiones del Consejo Técnico de Zona (CTZ) y en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) del presente ciclo 2023-2024. Se ha observado que, aunque la mayoría de los directivos muestra interés en los temas abordados para la mejora de sus competencias para el acompañamiento, se dificultan los procesos de reflexión, y es en este proceso donde se espera que el estado de su conocimiento favorezca el andamiaje necesario para la mejora, pues su labor es fundamental para el éxito de las prácticas de sus docentes. Su capacidad de liderazgo toma de decisiones y acompañamiento, desempeña un papel crucial en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en sus escuelas;

Sin embargo, a menudo enfrentan barreras que les impiden reflexionar críticamente sobre su desempeño. Por lo general, los procesos de reflexión del SAAE, quedan a cargo del asesor técnico pedagógico -figura que, mediante la formación situada, debe atender los

asuntos alrededor de la gestión escolar, con el objetivo de mejorar la práctica profesional de los docentes y el funcionamiento de las escuelas.

En este sentido, a pesar de tener acceso a diversos materiales de lectura y trabajo que podrían sustentar su reflexión y sus acciones, la mayoría de los directivos no los analiza en profundidad, ni los discute con su equipo. Esta falta de análisis puede tener consecuencias negativas como decisiones mal fundamentadas, estancamiento profesional, desmotivación, dificultades en la evaluación de impacto y falta de alineación en el equipo (Tatsch y Fossatti, 2022; Aravena et al., 2022). La reciente implementación del plan de estudios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en el sistema educativo, ha generado la necesidad de que los directivos abracen el cambio, cuestionen y replanteen sus acciones directivas, desentrañando las ideas que las sustentan, es especial sus prácticas de acompañamiento.

Otra situación que se ha observado es la falta de reflexión sobre la importancia de conocer las características de los docentes en sus escuelas, para definir acciones de acompañamiento pedagógico pertinentes. Manifiestan que no encuentran la manera de adaptar su acompañamiento a las necesidades específicas y aceptan que esto limita su efectividad. Argumentan que, debido a la presión por cumplir con estándares académicos y administrativos, en ocasiones descuidan la reflexión sobre su actuar. Reconocen que su formación poco incluye estrategias para acompañar y conocer a su personal docente. Por otra parte, también se enfrentan a la renuencia de los maestros para recibir el acompañamiento.

En resumen, esta falta de profundización y reflexión sobre las prácticas de acompañamiento y sobre la importancia de conocer las características de los docentes a quienes asesoran, obstaculiza significativamente la capacidad del equipo para ofrecer un apoyo efectivo y pertinente, afectando tanto el desarrollo profesional de los docentes como la calidad educativa en las escuelas primarias, lo que hace evidente la necesidad de desarrollar competencias de apoyo pedagógico, de comunicación, acompañamiento, planificación y trabajo en colaborativo en el equipo directivo, para implementar un acompañamiento efectivo.

Algunas referencias en este ámbito han sido presentadas en una propuesta realizado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU, 2023) y retomadas por la SEP. Propuestas sobre atender al personal con funciones de acompañamiento en los distintos niveles y servicios de educación básica, y que consisten en la implementación de intervenciones formativas que fortalezcan la práctica de acompañamiento pedagógico. En este marco surge la siguiente pregunta de problematización: ¿Cómo una intervención formativa puede reconstruir las prácticas de acompañamiento pedagógico de

directivos en escuelas primarias para desarrollar un proyecto eficaz de acompañamiento a docentes?

El Consejo Técnico de Zona es y ha sido el espacio por excelencia para el análisis, la deliberación y la toma de decisiones sobre los asuntos educativos de las zonas escolares. Ofrece una oportunidad para el desarrollo profesional docente y para diseñar acciones en pos de la mejora de las escuelas a través del trabajo colegiado entre el personal directivo y de supervisión; principalmente revisando los resultados educativos en las escuelas y las prácticas profesionales de los docentes, con el fin de tomar decisiones y establecer acuerdos y compromisos para avanzar hacia la mejora de la organización y el funcionamiento de las instituciones (DOF, 2021). Los equipos de las supervisiones escolares están generalmente conformados por supervisor, asesores técnico pedagógicos, apoyo técnico y los directivos escolares; juntos se preparan para cumplir la misión del CTE, que consiste en mejorar el servicio educativo que prestan las escuelas enfocando sus actividades al máximo logro de los aprendizajes de todos sus alumnos. En él se revisa de forma permanente el logro de los aprendizajes de todos los alumnos y se identifican los retos que deben superar las escuelas para mejorar sus resultados en el marco del Sistema Básico de Mejora y en el ejercicio de su autonomía de gestión. Se toman decisiones informadas, pertinentes y oportunas, se establecen acciones, compromisos y responsabilidades de manera colegiada para atender las necesidades fomentando el desarrollo profesional de los docentes y directivos en función de las prioridades educativas (DOF, 2024).

En estos espacios el supervisor escolar con el apoyo del asesor técnico pedagógico contribuye al adecuado funcionamiento de las sesiones mensuales de CTE, promoviendo el liderazgo pedagógico de los directores y la mejora de la práctica docente, brindando asesoría y acompañamiento con sustento en la información obtenida en los diagnósticos, la evaluación formativa y directamente de las visitas a las escuelas y las observaciones en las aulas de clase; así como en los diversos registros o resultados educativos disponibles.

Por tanto, resulta importante conocer las prácticas de acompañamiento de los directivos y las concepciones pedagógicas que las sustentan a través de un profundo ejercicio reflexivo y crítico, para saber si las acciones que se realizan promueven el intercambio de saberes y conocimientos en la búsqueda de la mejora. En este sentido, este estudio permite conocer las características que predomina en el acompañamiento, dando pie a deliberar sobre cómo mejorarlas y posteriormente transformarlas en relación con el sentido que tienen el SAAE y el CTZ para la mejora de las prácticas profesionales.

Por tanto, el objetivo que se plantea para este estudio consiste en determinar cómo una intervención formativa puede reconstruir las prácticas de acompañamiento pedagógico de directivos para desarrollar un proyecto eficaz de acompañamiento a docentes, y para ello se tienen como objetivos específicos: analizar las prácticas actuales de acompañamiento pedagógico de los directivos y sus necesidades formativas; diseñar e implementar una intervención formativa adaptada a las necesidades de los directivos y evaluar el impacto de la intervención formativa en las prácticas de acompañamiento pedagógico, así como desarrollar un modelo de acompañamiento a docentes.

A partir de la búsqueda de información en sitios académicos y la utilización de palabras clave como: acompañamiento pedagógico, intervención formativa y función directiva, se detectó que aunque la función directiva ha sido bastante estudiada desde la perspectiva de la gestión, existe poca investigación relacionada de manera directa con la intención investigativa del presente documento, que es el acompañamiento pedagógico; sin embargo, se rescatan algunos estudios que guardan cierta relación con el objeto de esta investigación como: Acompañamiento Pedagógico para Mejorar el Desempeño de Docentes de Matemática en Primaria de Pedro Alejandro Fernández Cruz (Fernandez, 2023), que se enfocó en proponer un programa efectivo de acompañamiento pedagógico para mejorar el desempeño de los docentes de matemática en el nivel primario. Su estudio, de naturaleza cualitativa se llevó a cabo con docentes mediante entrevistas para recopilar sus percepciones. Los resultados destacaron lo imperativo del mejorar la práctica y el desempeño docente en la enseñanza de matemática revelando la necesidad de desarrollar un programa de acompañamiento pedagógico que fomentara la reflexión docente y el trabajo colaborativo para adquirir estrategias efectivas en la resolución contextual de problemas matemáticos, así como la implementación de evaluaciones formativas y retroalimentación constante.

Por su parte, en Acompañamiento pedagógico de las docentes de educación inicial. Una revisión de los últimos 5 años, Gladys Rodríguez y Patricia Gutiérrez (Rodríguez y Gutiérrez, 2023), presentan una revisión sistemática de la literatura acerca del acompañamiento pedagógico de los docentes de educación inicial, utilizaron buscadores académicos e incluyeron estudios que abordaron el acompañamiento pedagógico como una intervención para mejorar la práctica docente y que reportaran resultados relacionados con su impacto en la práctica docente y en el aprendizaje de los estudiantes. Los resultados evidenciaron que el acompañamiento pedagógico es una herramienta fundamental para mejorar la calidad de la educación inicial y el desarrollo profesional de las docentes, y que su implementación requiere del compromiso de las instituciones y de los actores involucrados para garantizar su éxito.

Catalán y Obeso (2023) realizaron un estudio denominado Estrategias de acompañamiento pedagógico en el desempeño docente, que describió el efecto de las estrategias de acompañamiento pedagógico en el desempeño docente concluyendo que en el marco de la mejora de los procesos educativos, las estrategias de acompañamiento pedagógico intervienen de manera positiva en el desempeño docente, puesto que influyen en la función formativa, humanística, integradora, inclusiva, valorativa y democrática del docente, permitiendo mejorar sus competencias personales y profesionales.

Los pocos estudios mencionados muestran que es reducida la información en relación con una investigación que trata de reconstruir las prácticas de acompañamiento pedagógico de directivos de educación primaria y sobre el cómo hacerlo mediante una intervención formativa generadora de un proyecto de acompañamiento a docentes que permita avanzar hacia la mejora de las prácticas de acompañamiento directivas. Aun así, estos estudios proporcionan una base sólida para entender la importancia y el impacto del acompañamiento pedagógico en diferentes contextos educativos. Considerar estos antecedentes dio pie al diseño de una investigación para reconstruir estas prácticas en una zona escolar de primarias.

## II. MÉTODO

La metodología pone el foco en la reconstrucción de las prácticas de acompañamiento pedagógico de una muestra de directivos de una zona escolar de primarias. Por tanto, como estudio que implica realizar un cambio para analizar después los resultados, es precisamente dicha intervención el considerado aspecto de manipulación en la investigación. El estudio combina un enfoque cualitativo y cuantitativo para obtener una visión integral de las prácticas de acompañamiento pedagógico de los directivos y evaluar el impacto de la intervención formativa. La combinación de estos enfoques se sustenta en la triangulación metodológica, que propone la integración de diferentes métodos para obtener una visión más completa y confiable de los fenómenos estudiados permitiendo una mayor validez y fiabilidad en los resultados (Denzin, 2012).

El enfoque cualitativo es útil para comprender las percepciones, experiencias y desafíos de los directivos en relación con las prácticas de acompañamiento pedagógico, lo que hasta permite identificar patrones y significados en los datos recopilados. De acuerdo con Creswell (Creswell, 2003), el investigador cualitativo se concentra mayormente en el proceso estudiando los fenómenos o sujetos en sus escenarios naturales para indagar, comprender e interpretar lo que se observa a partir de los significados que los otros dan a las acciones que realizan, de ahí la importancia dada a los participantes y el sentido que otorgan a la

investigación con sus experiencias y acciones. En este caso, con el análisis del cómo se llevan a cabo las prácticas de acompañamiento y qué áreas requerían mejoras.

Por otra parte, el enfoque cuantitativo de acuerdo con Sampieri (Sampieri, 2014), se fundamenta en un esquema deductivo y lógico, partiendo de preguntas de investigación a responder e hipótesis a probar, lo que en este estudio permitirá evaluar el impacto de la intervención formativa y el proyecto de acompañamiento de directivos a docentes, proporcionando datos estadísticos que posibiliten la generalización de los resultados.

El contexto en donde labora la muestra de directivos que participa en esta investigación se ubica en una ciudad pequeña de 132,484 habitantes (INEGI, 2021) en la región norte de México. Este árido territorio se encuentra en la cuenca del Río Bravo, lo que implica desafíos ambientales y de gestión del agua. También implica retos para el desarrollo rural y la agricultura, -segunda actividad económica de la población-, afectando la calidad de vida y los recursos disponibles. El sector maquilador como primera actividad económica, es fundamental para la localidad, en él se desempeña una gran parte de la población, por lo que se considera pilar de generación de empleo a pesar de que la mayoría son de bajo salario (Quintero y Manzanares, 2016) y la demanda laboral está fuertemente influenciada por la economía estadounidense, lo que genera vulnerabilidad ante cambios en la demanda externa.

Sumado al trabajo en maquiladoras y la agricultura, algunas personas se dedican al comercio y a los servicios. El comercio local se alimenta de la demanda generada por los empleados de las maquiladoras, igualmente los servicios como el transporte y la educación. Esta dinámica centrada en la maquila impacta en la educación, siendo común la poca capacidad de las familias para invertir en ello a razón de la falta de recursos para materiales educativos y/o actividades extracurriculares que abonen a una educación integral. Por otra parte, esta cercanía al sector maquilador parece llevar a la población a aspirar a una educación técnica o vocacional que responde a las labores de la industria. En la educación que los padres procuran para sus hijos, resalta que las familias con mayores recursos suelen optar por escuelas privadas para su formación, mientras que las de menores ingresos dependen de la educación pública que por lo general esta subfinanciada, afectando con esto su calidad (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2017). Otro factor importante del contexto es la situación de violencia y terrorismo que se vive a razón de enfrentamientos, secuestros, desapariciones y atentados contra los habitantes por grupos delincuenciales.

En cuanto a los docentes en las escuelas de la zona, la mayoría o tienen dos plazas o tienen otro trabajo, por tanto, carecen de tiempo para dedicarlo a actividades de actualización, por lo que su desarrollo profesional generalmente depende de las acciones al interior de la zona, generalmente a cargo del ATP, o de las escuelas, con su directivo. El grupo de directivos que ha sido muestra de este estudio, cuentan con una carrera afín a la educación, siete de ellos estudiaron la Licenciatura en Educación Primaria en escuelas normales públicas y tres la de Ciencias de la Educación en universidades privadas.

En relación con el tamaño de la muestra, participaron un total de 10 directivos, es decir, se contó con un universo de análisis de  $N=10$  directores (donde  $N$ =Tamaño de la población).

Las técnicas para la recolección de datos en el primer momento del levantamiento son la encuesta y la observación, la primera a través de un cuestionario de preguntas abiertas, utilizado para recopilar información sobre las percepciones y experiencias de los directivos en relación con sus prácticas de acompañamiento pedagógico; la segunda, mediante un guion de observación a directivos para recopilar información detallada sobre sus prácticas de acompañamiento actuales y los desafíos que enfrentan.

En el segundo momento, la observación del acompañamiento en el aula mediante lista de cotejo para evaluar cambios en las prácticas directivas después de la implementación del proyecto de acompañamiento, además de encuestas a través de cuestionario a docentes para la recopilación de datos sobre el impacto del proyecto de acompañamiento en su práctica pedagógica. Estas técnicas e instrumentos seleccionados responden a los propósitos planteados y permiten establecer el procedimiento a seguir en el estudio que se ha estructurado en cuatro fases:

En la Fase de Problematización de las Prácticas de Acompañamiento Pedagógico, se seleccionó una muestra de directivos de tipo intencional y por ende no probabilística, que consistió en la elección deliberada de los participantes en función de los objetivos del estudio. En apego al propósito específico de analizar las prácticas actuales de acompañamiento pedagógico de los directivos en escuelas primarias y sus necesidades formativas, se utilizan en esta fase la encuesta y la observación para recopilar información sobre las prácticas actuales de acompañamiento pedagógico de los directivos.

En la Fase de Diseño de la Intervención Formativa, que responde al mismo propósito, a partir de la problematización, se identifica los desafíos y necesidades específicas de los

directivos, para encaminarse al diseño el Programa de Formación que aborda los desafíos identificados.

En la Fase de Implementación de la Intervención Formativa, que responde al propósito de diseñar e implementar una intervención formativa adaptada a las necesidades de los directivos, se lleva a cabo el programa de formación a la muestra de directivos de la zona escolar para la mejora de las prácticas de acompañamiento pedagógico estableciendo un seguimiento y una evaluación continua de la implementación del programa para ajustar y mejorar el proceso.

Por último, en la Fase de implementación del Proyecto de Acompañamiento a Docentes de los directivos se evalúa el impacto de la intervención formativa en las prácticas de acompañamiento pedagógico y desarrollar un modelo de acompañamiento a docentes.

## RESULTADOS PRELIMINARES

El instrumento utilizado para esta primera parte de la investigación fue el cuestionario, este instrumento brinda la posibilidad de conocer a través de respuestas abiertas, la información sobre las percepciones y experiencias de los directivos en relación con sus prácticas de acompañamiento pedagógico. El proceso de recolección de datos con este instrumento consistió en crea preguntas claras y concisas alineadas a los objetivos, se informó a los participantes el propósito de la investigación y cómo se utilizarían sus respuestas con el fin de que firmaran un consentimiento informado en aras de proteger su privacidad. La aplicación del cuestionario fue online mediante un enlace electrónico generado específicamente para ello. Una vez se obtuvieron las respuestas, se organizaron los datos para su análisis utilizando técnicas de análisis de contenido y codificación temática para la identificación las características de las prácticas actuales de acompañamiento pedagógico y de desafíos y necesidades.

La codificación de los datos recopilados se realizó mediante la identificación de temas y subtemas relevantes a partir de las respuestas de los participantes. Se establecieron categorías como “Contexto Escolar”, que abarca información sobre el número de estudiantes y docentes, así como las características demográficas y socioeconómicas de la población. Dentro de esta categoría, destacaron aspectos como la infraestructura de la escuela y el nivel socioeconómico de las familias, que influyen en las prácticas de acompañamiento pedagógico.

También se identificaron desafíos específicos, como la falta de tiempo y la resistencia de los docentes al acompañamiento, lo que limita la efectividad de las estrategias implementadas. Las respuestas indican que existe la necesidad de un enfoque adaptativo en el acompañamiento, donde se busca construir un ambiente de confianza y respeto, y se enfatiza la importancia de la comunicación efectiva.

Respecto a las percepciones sobre la función del directivo como acompañante pedagógico y la interacción con el colectivo docente, resalta el reconocimiento de su labor como área que requieren mejora, igualmente el dominio de herramientas para el acompañamiento y la gestión del tiempo.

**Tabla 1**

*Categorías y subcategorías establecidas para el análisis*

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Contexto Escolar	Número de estudiantes
	Número de docentes
	Características demográficas
Influencia del Contexto en el Acompañamiento	Demandas administrativas
	Relación con la comunidad
Desafíos en el Acompañamiento Pedagógico	Falta de tiempo
	Resistencia al acompañamiento
Estrategias de Acompañamiento	Visitas a aulas
	Construcción de confianza
Mejora de Prácticas	Identificación de necesidades
	Planificación colaborativa
	Percepción de la función
Reconocimiento y Valoración de la Función	Desarrollo profesional
	Clima de respeto
Interacción con el Colectivo Docente	Evaluación del impacto
	Barreras en la implementación
Desafíos y Oportunidades de Formación	Áreas de formación necesarias

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los primeros hallazgos del estudio revelan una serie de desafíos y oportunidades para el acompañamiento pedagógico de directivos. En primer lugar, se destaca la carga administrativa y la falta de tiempo como los principales obstáculos que enfrentan los directores en su labor de acompañamiento. A pesar de contar con un entorno escolar relativamente favorable, con un número adecuado de docentes y estudiantes, la presión de las responsabilidades administrativas limita la capacidad de los directores para realizar un acompañamiento efectivo y continuo.

Además, las características demográficas y socioeconómicas de la población estudiantil, que incluye un alto porcentaje de familias con escasos recursos y una población flotante, impactan directamente en la dinámica escolar y en la disposición de los docentes para recibir acompañamiento. Los directores expresan una necesidad de establecer un clima de confianza y respeto, pero enfrentan resistencia por parte de algunos docentes, lo que sugiere que se requiere un enfoque más adaptado a las necesidades específicas de cada docente y contexto.

Por otro lado, los hallazgos indican que, aunque hay un reconocimiento del valor del acompañamiento pedagógico, aún persisten dudas sobre la efectividad de las estrategias implementadas. Las interacciones entre directores y docentes son vistas como fundamentales para fomentar una cultura de colaboración, pero la falta de herramientas de evaluación y seguimiento dificulta medir el impacto real de estas prácticas.

Finalmente, se identifican áreas de formación necesarias para mejorar las habilidades de los directores en liderazgo pedagógico y gestión del tiempo, lo que podría facilitar un acompañamiento más efectivo. En resumen, estos hallazgos subrayan la importancia de adaptar las prácticas de acompañamiento a las realidades del contexto escolar y la necesidad de fortalecer las capacidades de los directores para enfrentar los desafíos actuales en la educación

## REFERENCIAS

- Aravena Kenigs, O. A., Montanero Fernández, M., & Mellado Hernández, M. E. (2022). Percepción del profesorado y directivos escolares acerca del acompañamiento pedagógico en aula y sus implicancias en el desarrollo profesional docente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 235–257.

---

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>

- Catalán Muñoz, D. M., & Obeso Rodríguez, Y. A. (2023). Estrategias de acompañamiento pedagógico en el desempeño docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1917-1929. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.639>
- Creswell, J. (2003). *Qualitive inquiry and research design: among five approaches* (2ª. ed.). SAGE. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80-88. <https://doi.org/10.1177/1558689812437186>
- DOF (21 de marzo de 2021a). Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas de Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*, 56. [https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento\\_Generales\\_SAAE\\_EB\\_2021.pdf](https://cespd.edomex.gob.mx/sites/cespd.edomex.gob.mx/files/files/FDocenteDoc/Lineamiento_Generales_SAAE_EB_2021.pdf)
- DOF (08 de abril de 2024). Acuerdo número 05/04/24 por el que se emiten los Lineamientos para la integración, operación y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5722476&fecha=08/04/2024#gsc.tab=0)
- Fernández Cruz, P. A. (2023). Acompañamiento Pedagógico para mejorar el Desempeño de Docentes de Matemática en Primaria. *Estudios y Perspectivas. Revista Científica y Académica*, 3(1), 195-212. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v3i1.31>
- INEGI. (2021). Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px-q=8c29ddc6-eeca-4dcc-8def-6c3254029f19>
- MEJOREDU. (2023). *Re-construir el acompañamiento del supervisor y asesor técnico pedagógico hacia el cambio curricular*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. [https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/EB\\_reconstruir-if.pdf](https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/docenteseb/EB_reconstruir-if.pdf)
- OCDE. (2017). *El financiamiento de la educación*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en>
- Rodríguez, G., & Gutiérrez, P. (2023). Acompañamiento pedagógico de las docentes de educación inicial. Una revisión de los últimos 5 años. *Revista de climatología*, 23,

2443-2454. <https://doi.org/10.59427/rcli/2023/v23cs.2442-2454>

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

SEP. (2023). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación básica*. México: Secretaría de Educación Pública. [https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2024/02/CompendioNormativo\\_2024-2025\\_compressed.pdf](https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2024/02/CompendioNormativo_2024-2025_compressed.pdf)

Tatsch, E., & Fossatti, P. (2022). Aprendizajes generados en una red de educación católica chilena desde la colaboración entre directivos escolares. *Revista Diálogo Educativa*, 22(74). <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.074.AO03>

---

## 6. DESAFÍOS Y OBSTÁCULOS EN EL ACOMPAÑAMIENTO DE CONSTRUCCIÓN DE TESIS: ESTUDIO DE CASO

MARICRUZ JARAMILLO CRUZ

### INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el papel del asesor en el acompañamiento de estudiantes de grado y posgrado en la construcción de una tesis ha sido importante en el contexto académico. La orientación y supervisión proporcionada por el asesor se ha convertido en un punto clave para garantizar el éxito de los estudiantes en este proceso. Además, los estudiantes necesitan, no solo el conocimiento técnico y académico del asesor, sino también su orientación, apoyo emocional y habilidades de mentoría para transitar por los desafíos que implica la investigación académica. En este sentido, el asesor desempeña un papel fundamental al proporcionar dirección, retroalimentación constructiva y los recursos necesarios para que los estudiantes desarrollen habilidades de investigación.

En el marco de una investigación cualitativa con una perspectiva filosófica hermenéutica, se ha planteado la exploración de los desafíos y obstáculos que enfrenta un asesor en el acompañamiento proporcionado a estudiantes de licenciatura y maestría durante la elaboración de sus tesis. Este estudio pretende comprender las experiencias, percepciones y dinámicas en la relación entre el asesor y los estudiantes, así como identificar los factores que pueden influir en la efectividad del proceso de acompañamiento.

A través de cuestionarios, entrevistas, análisis de documentos y observaciones participativas, se busca captar el sentido de esta interacción, considerando las interpretaciones y significados que los participantes atribuyen a sus experiencias. De esta manera, se espera identificar los desafíos inherentes a esta labor para contribuir a mejorar las prácticas de acompañamiento académico y fortalecer el proceso de formación investigativa en el ámbito universitario.

### EL PROBLEMA

La percepción de un asesor en relación con los desafíos y obstáculos que conlleva el acompañamiento en la construcción de una tesis en un contexto determinado ha sido variada e

influenciada por diversos factores como: el nivel educativo, la institución en la que trabaja, la carga laboral, la disciplina académica, la alta demanda de estudiantes que requieren orientación, la falta de apoyo institucional, la necesidad de adaptarse a diferentes contextos y perfiles académicos, y las condiciones socioeconómicas del país.

Es por eso que, en un contexto académico, tener claridad sobre los desafíos u obstáculos que enfrentan los asesores al fungir como directores de tesis puede influir de manera favorable para buscar la mejora del proceso de acompañamiento y así garantizar el éxito de los estudiantes.

El propósito de esta investigación, que adopta un enfoque hermenéutico y utiliza como estrategia de indagación un estudio de caso, es explorar y comprender los desafíos y obstáculos que enfrenta un asesor en el acompañamiento de la construcción de tesis en un contexto determinado. Al abordar esta investigación desde una perspectiva hermenéutica, se busca ir más allá de la descripción de los desafíos superficiales para conocer las interpretaciones y significados que influyen en la experiencia del asesor.

A partir de este propósito, emergen las preguntas de investigación que guían el presente estudio: ¿Qué desafíos y obstáculos enfrenta un asesor en el acompañamiento en la construcción de una tesis? Para responder a esta pregunta, se plantean las siguientes preguntas que abonan a la pregunta principal: ¿Cuáles considera que son los principales desafíos u obstáculos que enfrenta como asesor durante el proceso de acompañamiento en la construcción de una tesis? ¿En qué medida considera usted que influyen esos desafíos u obstáculos en la calidad y eficacia del acompañamiento? ¿Qué estrategias utiliza para abordar estos desafíos y superar los obstáculos en el proceso de acompañamiento? ¿Qué factores podrían contribuir a una mayor efectividad del proceso de acompañamiento y la superación de los obstáculos identificados?

El propósito y las preguntas de investigación planteadas en este estudio sirven como guía fundamental a lo largo de todo el proceso de trabajo. Estas interrogantes no solo orientan la recolección y análisis de datos, sino que también impulsan la reflexión crítica y la búsqueda de respuestas significativas sobre los desafíos y obstáculos que enfrentan los asesores en el acompañamiento de la construcción de una tesis. Al mantener el enfoque en estas preguntas clave, se espera obtener una comprensión más profunda y contextualizada de la experiencia del asesor y, en última instancia, generar conocimientos que puedan contribuir a mejorar la práctica del acompañamiento académico y promover el éxito de los estudiantes en sus proyectos de investigación.

## JUSTIFICACIÓN

La complejidad inherente en la elaboración de una tesis, que abarca desde la selección del tema hasta la redacción final, implica una serie de desafíos tanto para el asesor como para el estudiante. Identificar y comprender estos desafíos permite desarrollar estrategias efectivas de apoyo y orientación, además de abordar las necesidades específicas de cada estudiante. Esta comprensión fortalece la relación entre el asesor y el estudiante, promueve un ambiente de trabajo colaborativo y facilita el logro de los objetivos académicos.

En este sentido, la relación causa-efecto de los resultados que se obtienen de la percepción de los desafíos y obstáculos por parte del asesor no solo mejora la calidad del acompañamiento, sino que también influye en el éxito y el desarrollo profesional del estudiante.

## ANTECEDENTES

Los antecedentes del estudio de los desafíos y obstáculos que enfrenta un asesor en el acompañamiento de la construcción de una tesis están fundamentados en un abanico de investigaciones previas que han explorado diferentes aspectos en el acompañamiento de proyectos de investigación en el ámbito de la educación superior, aunque es difícil determinar un año específico de inicio o identificar a los autores pioneros en este campo debido a la naturaleza evolutiva de la literatura académica.

La investigación en este tema ha continuado desarrollándose, con la participación de académicos de diversas disciplinas y países, lo que ha generado una literatura que aborda una variedad de temas. Entre las aportaciones que han constituido un cuerpo de conocimiento en el campo de los desafíos en el acompañamiento de proyectos de investigación podemos hacer referencia de los siguientes:

Ochoa Sierra (2011) menciona que los asesores enfrentan diversos desafíos y obstáculos al acompañar a los estudiantes en la elaboración de sus tesis de maestría, algunos de ellos son: identificación de las necesidades individuales de cada estudiante, porque cada uno tiene habilidades, conocimientos y ritmos de trabajo diferentes, por lo que deben adaptarse a estas diferencias para brindar un acompañamiento efectivo; gestión de la carga de trabajo, esto implica equilibrarla para poder brindar la atención necesaria a cada estudiante, lo que puede resultar desafiante cuando tienen múltiples tesis bajo su supervisión; guía a los estudiantes para que sus tesis sean originales, de calidad y cumplan con los estándares académicos requeridos, lo que puede implicar un trabajo adicional de revisión

y retroalimentación; desarrollo de habilidades de comunicación efectiva y empatía acorde a esa diversidad para poder brindar orientación y ayudar a los estudiantes a comprender las expectativas y alcances de una tesis, así como a valorar el trabajo realizado.

Covarrubias Pizarro et al. (2016), comparten principalmente los retos y dificultades enfrentados por los estudiantes durante la elaboración de su tesis. Sin embargo, en su trabajo también mencionan algunos retos en el acompañamiento a los estudiantes por parte de los asesores. Por ejemplo, la experiencia profesional de los directores de tesis, factor determinante para el óptimo desarrollo del trabajo y la delimitación del tema de investigación, aunado a mecanismos poco efectivos de asignación de asesor en relación con las líneas temáticas. Otro desafío: la modalidad de asesoría, porque de acuerdo a las recuperaciones de evidencia, la modalidad grupal no siempre dio respuesta a dudas de los alumnos acorde a su objeto de estudio.

En el caso de Zanotto González y Platas García (2022), analizan la función pedagógica que desempeña el director de tesis, denotan los desafíos al acompañar a doctorandos en la construcción de sus tesis, entre los que resalta el apoyo emocional, porque la realización de una tesis doctoral puede ser un proceso estresante y desafiante, así que los directores de tesis deben estar preparados para brindar apoyo, motivarlos y ayudarles a superar los momentos de frustración y dudas. Otro desafío del asesor es encausar a la autonomía y la toma de decisiones por parte de los investigadores en formación, esto les permitirá desarrollar habilidades de pensamiento crítico y autonomía académica. Por último, y no por eso menos importante, otro de los desafíos que se muestran en ese ensayo es el *feedback*, que implica que los directores de tesis proporcionen un *feedback* constructivo y detallado sobre los avances de la investigación, el cual debe ser claro, específico y orientado a mejorar la calidad de la tesis. Estos desafíos resaltan la importancia de una comunicación efectiva, una relación de confianza y un compromiso mutuo entre los directores de tesis y los doctorandos para lograr una construcción exitosa de la tesis.

En el trabajo de Mancovsky (2022) se obtienen otros desafíos que también abonan al respecto. Ese aporte tiene que ver con el reto de orientar al maestrante a gestionar adecuadamente el tiempo y los recursos disponibles para cumplir con los plazos establecidos y llevar a cabo una investigación rigurosa. Otro desafío del asesor es mantenerse actualizado en metodologías y enfoques pedagógicos. Es importante que el director de tesis se mantenga actualizado para poder ofrecer un acompañamiento académico efectivo y relevante.

En esta línea de aportaciones a los desafíos, Aragón-Vargas y Jiménez Matarrita (2022), habla de retos que enfrenta el director en el proceso de supervisión de tesis para lograr calidad en los profesionales graduados. Entre ellos está seleccionar cuidadosamente al comité asesor, incluyendo al director o tutor, para asegurar una buena relación académica y un acompañamiento adecuado a lo largo del trabajo de investigación. Otro desafío es la falta de formación específica para la labor de dirigir tesis, lo que lleva a que muchos tutores aprendan por prueba y error. Esto puede resultar en fallos que perjudican al estudiantado. Por lo tanto, es necesario promover buenas prácticas de supervisión y brindar formación adecuada a los tutores. También, menciona la importancia de manejar las expectativas de las personas involucradas en el proceso de supervisión. Esto implica establecer una comunicación clara desde el inicio de la tesis y evitar prácticas indebidas como la explotación estudiantil y los abusos relacionados con la autoría de las publicaciones resultantes.

A partir de este escenario, de acuerdo con Aragón Vargas y Jiménez Matarrita (2022), los desafíos están encaminados a seleccionar un comité asesor adecuado, brindar formación específica a los tutores y manejar las expectativas de las personas involucradas. Estos desafíos deben abordarse para lograr calidad en los profesionales graduados.

En este mismo panorama, Martínez (s. f.) menciona que algunos estudiantes pueden enfrentar dificultades en la producción escrita, por lo que es necesario brindar retroalimentación constructiva y crear un ambiente de confianza para orientar al estudiante en la construcción de los textos de su proceso investigativo, así como la preparación para la presentación y defensa de la tesis. Para esto, el director debe revisar y preparar al estudiante para la presentación de candidatura, la socialización de la tesis y la defensa oral, asegurando que la exposición esté respaldada en argumentos conceptuales y metodológicos coherentes. Aunado a todo esto, motivar al estudiante para que participe en la comunidad académica, en congresos, publicar artículos y socializar la tesis en diferentes escenarios.

En conclusión, los antecedentes recuperados en esta primera investigación exploratoria han proporcionado una visión amplia y contextualizada de los desafíos y obstáculos que enfrenta un asesor en el acompañamiento de la construcción de una tesis. Desde los estudios que exploraron la dinámica de la relación asesor-estudiante hasta las investigaciones más recientes que han abordado temas emergentes como los recursos institucionales, que ha evidenciado la complejidad y la importancia de este proceso en el ámbito académico. Estos antecedentes no solo han contribuido a una comprensión más profunda de los factores que influyen en la efectividad del acompañamiento, sino que también han sentado las bases para la identificación de áreas de mejora y la formulación de futuras líneas de investigación.

Con una base de conocimiento acumulado, es posible avanzar hacia la implementación de prácticas más informadas y centradas en el estudiante, con el objetivo de promover el éxito y la excelencia en la culminación de proyectos de investigación en instituciones educativas de todo el mundo.

## ENFOQUE METODOLÓGICO

El enfoque cualitativo, según Creswell (2009), se caracteriza por su énfasis en comprender, interpretar y describir fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes. Este enfoque se basa en la recolección de datos no numéricos, utilizando técnicas como entrevistas, observaciones y análisis de documentos para explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados de los individuos en su contexto natural.

El enfoque cualitativo se caracterizó por su búsqueda de capturar la riqueza y la diversidad de las experiencias humanas mediante una comprensión holística y contextualizada, lo cual se logró gracias a su flexibilidad y sensibilidad hacia la complejidad del mundo social. En lugar de buscar generalizaciones universales, se centró en la profundización de la comprensión de casos específicos y en la identificación de patrones y temas emergentes a partir de los datos.

Este enfoque es especialmente útil cuando se exploran fenómenos complejos, subjetivos o poco comprendidos, permitiendo a los investigadores sumergirse en la realidad social y dar voz a las experiencias de los participantes.

La perspectiva epistemológica que acompaña este estudio es la corriente hermenéutica. Para López (2009), la hermenéutica se presenta como una técnica, un arte y una filosofía dentro del ámbito de los métodos cualitativos, cuyo propósito fundamental radica en interpretar y comprender, para así desentrañar los motivos que subyacen en la conducta humana. Aunque las ciencias naturales puedan negarlo, la realidad subjetiva, metafísica y psicológica persiste. Por lo tanto, los procesos hermenéuticos se encargan de guiar, traducir, comunicar e interpretar los mensajes y significados no evidentes presentes en los textos y contextos.

De manera concreta, la hermenéutica fue fundamental para la investigación por varias razones. En primer lugar, esta corriente epistemológica proporcionó un marco teórico y metodológico que permitió comprender y analizar fenómenos complejos, especialmente aquellos relacionados con la experiencia humana y los significados subyacentes. La her-

menéutica también promueve un enfoque interpretativo y reflexivo, que es esencial para profundizar en la comprensión de los datos cualitativos y para captar la riqueza y la profundidad de las experiencias humanas. Además, la hermenéutica reconoce la importancia de considerar el contexto histórico, cultural y social en el que se desarrolla la investigación, lo que contribuye a una comprensión más completa y contextualizada de los fenómenos estudiados. Proporciona, además, herramientas y perspectivas valiosas que enriquecen el proceso de investigación, permitiendo a los investigadores abordar de manera más efectiva la complejidad del mundo humano.

En uno de sus artículos, Gama (2021) hace referencia a Hans-Georg Gadamer, destacado filósofo de la hermenéutica, y expone los elementos fundamentales de esta corriente epistemológica. Entre los principios abordados se encuentra el principio de determinación del topos de la comprensión, que demanda poner de manifiesto las relaciones de sentido que nos vinculan con lo que queremos comprender. Asimismo, destaca el principio de corrección, que permite que toda comprensión *mejore* permanentemente tanto nuestra interpretación de las cosas como la auto-descripción que los actores hacen de sus propios actos. Por último, se menciona el principio de la sensibilidad para el acontecer, el cual demanda una escucha atenta de todas las posibles relaciones de sentido que configuran los fenómenos, así como de las constantes variaciones y mutaciones de sentido que experimentan. Estos principios constituyeron pilares esenciales en el marco del pensamiento hermenéutico, guiando el proceso de comprensión e interpretación de manera rigurosa y sensible.

## CONTEXTO DE LA INDAGACIÓN

El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Reynosa, ubicada en el estado de Tamaulipas, México, específicamente en una institución de educación superior perteneciente al sector público. En esta investigación participaron ocho individuos, de los cuales tres poseían el grado de doctorado, dos se encontraban en proceso de titularse y tres contaban con el grado de maestría. Seis de los participantes ejercían en otras instituciones educativas. Dentro de este grupo, uno de los participantes contaba con una experiencia mínima en la labor de acompañamiento en la construcción de tesis, habiendo trabajado por un período de cinco meses, mientras que dos tenían una experiencia de tres años, y cinco de ellos habían estado involucrados en esta labor durante un período comprendido entre los 11 y 15 años.

El instrumento pertinente para recuperar datos, de acuerdo con el enfoque y la estrategia de indagación, fue la entrevista. Sin embargo, debido a cuestiones de tiempo para el presente trabajo, se utilizó un cuestionario. Este cuestionario fue elaborado con base

en cuatro indicadores de análisis, de los cuales emergieron cuatro preguntas clave. Este instrumento permitió obtener información sobre las experiencias y percepciones del acompañamiento a asesores.

Para analizar los datos recopilados, se organizaron las respuestas de los participantes en una matriz (Figura 1). Esta matriz se estructuró con base en cuatro categorías de análisis fundamentales: *Desafíos en el proceso de acompañamiento en la construcción de tesis*, *Impacto de los desafíos y obstáculos en la calidad y eficacia del acompañamiento*, *Estrategias utilizadas en el proceso de acompañamiento*, y *Factores que favorecieron el acompañamiento para la superación de los obstáculos identificados*. Este enfoque permitió una clasificación clara y sistemática de las respuestas, facilitando así el análisis y la interpretación de los datos recopilados en el estudio.

Tras recopilar las respuestas de los participantes en relación con las preguntas planteadas, que abarcaban las distintas categorías de análisis, se realizó un minucioso análisis de estas respuestas. Durante este proceso, se destacaron aquellas que mostraban una influencia particularmente significativa entre los entrevistados (Figura 2). Este enfoque permitió identificar patrones y tendencias relevantes en las respuestas de los participantes, proporcionando una base sólida para el análisis posterior y las conclusiones del estudio. Se invita a consultar las imágenes adjuntas para una visualización más detallada de estos hallazgos.

**Figura 1**  
Matriz de categorías de análisis

participante	Tiempo de experiencia	Área de especialidad	Desafíos en el proceso de acompañamiento en construcción de tesis	Impacto de los desafíos y obstáculos sobre la calidad y eficacia del acompañamiento	Estrategias utilizadas en el proceso de acompañamiento	Factores que apoyan el acompañamiento para la superación de los obstáculos identificados
			¿Cuáles considera que son los principales desafíos u obstáculos que enfrenta como docente durante el proceso de acompañamiento de la construcción de una tesis?	En una escala de puntuación del 1 al 5, donde 1 significa que afecta poco, y 5 significa que afecta mucho, en qué medida considera usted que influyen esos desafíos u obstáculos que menciona en la respuesta anterior a la calidad y eficacia del acompañamiento	¿Qué estrategias utiliza para abordar estos desafíos y superar los obstáculos en el proceso de acompañamiento?	¿Qué factores considera que podrían contribuir a una mayor efectividad del proceso de acompañamiento y la superación de los obstáculos identificados?
1	años		Las situaciones personales a las que se enfrentan algunos alumnos.	5	Buscarlos cuando se ausentan, brindarles apoyo para que no claudiquen y mostrar empatía.	Respetar los estilos y tiempos de aprendizaje de los alumnos, talleres de titulación.
2	3 años	Área ambiental para la sustentabilidad	La falta de constancia del estudiante para realizar avances de acuerdo a la agenda programada y su asistencia a las asesorías.	3	Establezco acuerdos y metas que sean cumplibles.	Considero que manejar un diálogo asertivo de tipo horizontal podría ser de gran ayuda en el proceso de acompañar.
3	15 años	Ciencias Sociales y Humanidades	El poder realizar en tiempo y forma un seguimiento a los avances realizados de los alumnos, en la mayoría de las ocasiones, por carga laboral; también hay asesores que se van quedando atrás por cuestiones laborales o personales y no me tomo el tiempo necesario para ir acompañando por el proceso que está pasando dicho asesorado para que pueda avanzar en su tesis.	5	Buscar al asesorado, vía telefónica o por mensaje, en tiempos no constantes para saber si ha podido avanzar en su tesis.	Organizar los tiempos para cumplir con las actividades de cada semestre y buscar al asesorado de manera más continua, para cumplir con los resultados esperados en los momentos establecidos.
4	15 años	Metodología de la enseñanza	dificultades para la redacción básica, -Dificultades para expresarse con lógica	5	-Sugerir la comprensión de una idea antes de redactarla -Escribir con claridad las ideas. -Recomendar la jerarquización de ideas. -Sugerir la redacción de párrafos cortos y coherentes.	=la calidad debe prevalecer sobre la cantidad de texto escrito. -Sugerir la lectura de un manual de redacción de textos académicos. -Proponer ejemplos de textos académicos de buena calidad.
5	12 años	Español y Matemáticas	Principalmente la disponibilidad de tiempo del asesorado y el compromiso con la construcción del trabajo.	4	Establecer acuerdos conjuntos y la organización de horarios de acuerdo a la disponibilidad que se tenga.	Principalmente la responsabilidad y compromiso del asesorado, ya que si no se lleva a cabo será difícil lograr los avances planeados.
6	5 meses	Maestro de educación básica área Matemáticas	Actualmente contribuyo como asesor de tesis en el ámbito educativo, sin embargo, mi formación profesional es en otro rubro, específicamente la administración de empresas con especialidad en Desarrollo Organizacional, si bien, cuento con una Maestría en Educación Básica, soy consciente de tener áreas de oportunidad en el rubro de la educación como el desconocimiento de algunas teorías o métodos que se enseñan en la formación docente. Por otro lado, soy docente de Educación Básica en secundaria, específicamente en la disciplina de matemáticas y el 95% de mis asesorados se encuentran construyendo su proyecto de tesis en educación primaria.	3	El acercamiento con compañeros que tienen experiencia en el proceso de acompañamiento, escuchar sus opiniones y complementar la investigación de manera autónoma, del mismo modo el acercamiento con compañeros que laboran en nivel que están mis asesorados para disipar dudas. Así como estar en constante capacitación para empaparlos de temas que desconozco a fines a la educación.	Particularmente considero que la asignación de asesores debería de ser de acuerdo a los perfiles con mayor afinidad, tanto del alumno como del asesor. Que se extiendan y optimicen los tiempos del proceso de construcción de tesis y que se gestione la posibilidad de dar un acompañamiento más cercano a los alumnos; es decir que exista la posibilidad de realizar visitas en los centros de trabajo para observar el contexto y orientar de la mejor manera a los
7	11 años	Formación de profesores	Que los estudiantes no toman con seriedad un proceso que desde el principio se les muestra como un trayecto de elaboración de tesis, así como una falta de compromiso para hacer las lecturas, indagaciones que fundamenten el objeto de estudio que están construyendo.	5	Enviar mensajes de manera recurrente, trato de que sean todos los días, sin embargo, no me es posible, pero al menos 3 veces a la semana si lo realizo, además, envío un estatus de avance con respecto a los subtemas conforme vamos avanzando en el cronograma general.	Que haya una formalidad en el proceso, que al inicio de la asignación de asesores se haga un evento formal en el que se entregue la asignación del director o directora de tesis y que el estudiante firme el compromiso que está asumiendo.
8	3 años	Formación de profesores	Entre los principales desafíos a los que me enfrento se encuentra la falta de constancia por parte del estudiante, pues al inicio del proceso de asesoría se construye de manera conjunta el cronograma de actividades y establecimiento de fecha de entrega, sin embargo, no se comprometen con las actividades permitiendo que otras ocupaciones los distraigan de la construcción de su tesis.	3	• Conformación de redes de comunicación para atender dudas e inquietudes • Seguimiento de cronograma de actividades	La búsqueda de estrategias asertivas para establecer una mayor comunicación y compromiso en la producción del trabajo.

**Figura 2**  
Análisis de respuestas

Pregunta que guía la investigación	Categorías de análisis emergentes	Preguntas que surgen de categorías de análisis	Evidencia recuperada por categoría
¿Qué desafíos y obstáculos enfrenta un asesor en el acompañamiento de construcción de una tesis?	Desafíos en el proceso de acompañamiento en construcción de tesis	¿Cuáles considera que son los principales desafíos u obstáculos que enfrenta como docente durante el proceso de acompañamiento de la construcción de una tesis?	Situaciones personales de los alumnos, realizar en tiempo y forma un seguimiento, carga laboral, cuestiones laborales de los alumnos, redacción básica, expresarse con lógica, disponibilidad de tiempo del asesorado y el compromiso, áreas de oportunidad en el rubro de la educación, no toman con seriedad un proceso, falta de compromiso, falta de constancia por parte del estudiante.
	Impacto de los desafíos y obstáculos sobre la calidad y eficacia del acompañamiento	En una escala de puntuación del 1 al 5, donde 1 significa que afecta poco, y 5 significa que afecta mucho, en qué medida considera usted que influyen esos desafíos u obstáculos que menciona en la respuesta anterior a la calidad y eficacia del acompañamiento?	4 (5) 3 (3) 1 (4)
	Estrategias utilizadas en el proceso de acompañamiento	¿Qué estrategias utiliza para abordar estos desafíos y superar los obstáculos en el proceso de acompañamiento?	Buscarlos cuando se ausentan, mostrar empatía, establezco acuerdos y metas que sean cumplibles. Buscar al asesorado, Sugerir la comprensión de una idea antes de redactarla, Establecer acuerdos conjuntos, organización de horarios, el acercamiento con compañeros que tienen experiencia en el proceso de acompañamiento, capacitación de temas a fines a la educación, Enviar mensajes de manera recurrente, de redes de comunicación para atender dudas e inquietudes, seguimiento de cronograma de actividades.
	Factores que apoyan el acompañamiento para la superación de los obstáculos identificados	¿Qué factores que considera podrían contribuir a una mayor efectividad del proceso de acompañamiento y la superación de los obstáculos identificados?	Respetar los estilos y tiempos de aprendizaje de los alumnos, talleres de titulación, diálogo asertivo de tipo horizontal, Organizar los tiempos de las actividades, buscar al asesorado, la calidad debe prevalecer sobre la cantidad de texto escrito, proponer ejemplos de textos académicos de buena calidad, responsabilidad y compromiso del asesorado, asignación de asesores debería de ser de acuerdo a los perfiles, se extiendan y optimicen los tiempos del proceso de construcción de tesis, posibilidad de realizar visitas en los centros de trabajo para observar el contexto.

Los participantes involucrados en este estudio fueron solicitados a otorgar su consentimiento para la utilización de la información recopilada, siguiendo códigos de confidencialidad y ética. Este procedimiento garantiza el respeto hacia los derechos y la privacidad de los participantes, así como el cumplimiento de los estándares de integridad y fiabilidad necesarios para llevar a cabo la presente investigación de manera ética y responsable.

## RESULTADOS PRELIMINARES

Los resultados de esta primera etapa de la investigación revelaron una serie de desafíos y obstáculos significativos en el proceso de acompañamiento para la construcción de tesis. Entre ellos, se destacaron áreas de oportunidad en el ámbito educativo, así como situaciones personales de los alumnos y una falta de compromiso en el proceso por parte de estos últimos. Además, se detectaron áreas de oportunidad en cuanto a las habilidades básicas de redacción y expresión lógica de los alumnos.

En cuanto al impacto de estos desafíos en la calidad y eficacia del acompañamiento, la mayoría de los maestros participantes percibieron un nivel de influencia alto, calificando en su mayoría con un 5 en una escala del 1 al 5.

Para hacer frente a estos desafíos, los asesores emplearon una variedad de estrategias, que fueron desde establecer acuerdos y metas claras hasta recomendar la jerarquización de ideas y la redacción de párrafos coherentes. También se destacó la importancia de la capacitación en temas educativos relevantes y el seguimiento riguroso de los cronogramas de actividades. Por otro lado, los participantes resaltaron la necesidad de respetar los estilos individuales de aprendizaje de los alumnos y de organizar los tiempos de las actividades de manera más eficiente para mejorar la efectividad del proceso de acompañamiento.

En conclusión, estos resultados subrayan la complejidad y la importancia del papel del asesor en el proceso de construcción de tesis, así como la necesidad de abordar los desafíos identificados de manera efectiva para mejorar la calidad y eficacia del acompañamiento. Este análisis inicial proporciona una base sólida para continuar investigando y desarrollar estrategias más específicas y efectivas que enfrentarán estos obstáculos en futuras etapas de la investigación.

---

## REFERENCIAS

- Aragón-Vargas, L. F., & Jiménez Matarrita, A. (2022). Buenas prácticas de supervisión de tesis de grado y posgrado. *Pensar en Movimiento: Revista de Ciencias del Ejercicio y la Salud*, 20(1), e50522. <https://doi.org/10.15517/pensarmov.v20i1.50522>
- Covarrubias Pizarro, P., Armendáriz Martínez, E. L., & Garibay Moreno, C. S. (2016). Elaboración de tesis: retos y desafíos del estudiante normalistas. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 3(1), 511-518. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/245>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Gama, L. E. (2021). El método hermenéutico de Hans-Georg Gadamer. *Escritos*, 29(62), 17-32. <https://doi.org/10.18566/escr.v29n62.a02>
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(15), 86-101. <https://doi.org/10.17163/soph.n15.2013.02>
- Mancovsky, V. (2022). La dirección de tesis de posgrados: un acompañamiento académico ¿pedagógico?. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 27, 1-12. <https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6517>
- Martínez, E. M. (s.f.). *La labor pedagógica del director de tesis*. Documento de trabajo. Universidad Santo Tomás de Colombia. <https://doi.org/10.15332/dt.inv.2021.01746>
- Ochoa Sierra, L. (2011). La elaboración de una tesis de maestría: Exigencias y dificultades por sus protagonistas. *Entornos*, 24, 171-184. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3798839>
- Zanotto González, M., & Platas-García, A. (2022). Lectura académica en la formación de investigadores: la función pedagógica del director de tesis. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1427. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1427](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1427)

---

## 7. TRANSICIÓN DE DOCENTE A DIRECTOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA: UNA MIRADA FENOMENOLÓGICA A LAS EXPERIENCIAS Y DESAFÍOS

RAÚL TORRES LÓPEZ

### INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la transición de docente a director representa un momento crucial en la carrera profesional de un individuo, marcado por cambios significativos, desafíos y nuevas responsabilidades. Esta transición no solo implica un cambio de roles, sino también una transformación personal y profesional que impacta en la dinámica escolar y en la comunidad educativa en su conjunto.

La presente investigación se centra en explorar las experiencias y desafíos asociados con la transición de docente a director en el contexto de la educación primaria, utilizando un enfoque fenomenológico para profundizar en la comprensión de este proceso. La fenomenología, como marco teórico y metodológico, permite adentrarse en las vivencias subjetivas de los individuos involucrados, capturando la esencia y los significados profundos de esta transición desde la perspectiva de los protagonistas.

A través de una mirada fenomenológica, se busca no solo comprender la transición en sí, sino también enriquecer el conocimiento sobre las implicaciones personales y profesionales que conlleva este cambio de posición en el ámbito escolar.

Un requisito del Sistema Educativo Nacional es que los directivos escolares reciban capacitación profesional. Debido a que las políticas educativas actuales consideran que la figura del director y su práctica en las escuelas son cruciales para el éxito de la mejora educativa, se plantean preguntas sobre el desarrollo profesional de los nuevos directores escolares al asumir la función directiva.

Se ha observado que en México la dirección escolar se considera una promoción vertical, más que el desenvolvimiento de una profesión que demanda el desarrollo de competencias específicas, mismas que no se adquieren en el ejercicio de la docencia. Por esta razón, el paso de una función a otra genera un proceso de aprendizaje mediante ensayo y error, el cual es considerado natural. Sin embargo, no debería ser así, en virtud de la gran

cantidad de responsabilidades que se adquiere, por lo cual se convierte en imperante el establecimiento de un programa de formación previo a la inserción en la dirección escolar.

El propósito de este estudio fenomenológico de tipo descriptivo fue explorar y comprender la experiencia de la transición de docente a director escolar en el contexto de la educación primaria. Del propósito se desprendió la interrogante principal: ¿Cómo es el proceso de aprendizaje que experimentan los docentes al realizar la transición de su rol de maestro al de director escolar? Y las interrogantes secundarias: ¿Cuáles son las principales percepciones y emociones experimentadas por los docentes al asumir el rol de director escolar en educación primaria?, ¿Qué factores influyen en la percepción de los docentes sobre su preparación para asumir el cargo de director escolar?, ¿Cómo influyen las relaciones interpersonales y la dinámica organizacional en la experiencia de la transición de docente a director escolar en el contexto de la educación primaria?

Este estudio fenomenológico permitió explorar y comprender en profundidad cómo los docentes aprenden cuando están en el rol de un director escolar. Además, descubrió percepciones, emociones, hechos influyentes y cómo la transición afecta las relaciones interpersonales y la dinámica organizacional.

Por ende, esta investigación proporcionó datos útiles para programas de formación y desarrollo profesional cuando los docentes buscan ocupar un puesto de liderazgo directivo en la educación básica en México. Además, esta investigación hará una contribución al mejor futuro de la gestión escolar y el liderazgo educativo en México.

En última instancia, este estudio tuvo un impacto positivo en los educadores y el entorno de aprendizaje, temprano que se refleja en mejores niveles de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes en primaria en México.

## **FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL EN LA TRANSICIÓN DIRECTIVA**

El estudio del desarrollo profesional de directores recién llegados comenzó en los años ochenta, en el siglo XX. Inició en los niveles de educación primaria, secundaria y bachillerato en Inglaterra. Estas investigaciones permitieron conocer los procesos de incorporación a la función para determinar las dificultades que estos directores enfrentaron (Greenfield, 1985; Weindling y Earley 1987; Daresh, 1987). Los directores se sintieron poco preparados para asumir la responsabilidad encomendada en el puesto asignado en todos los casos

estudiados; determinaron que el proceso de incorporación se desarrolla en diversas etapas, iniciación, consolidación, autonomía y desarrollo profesional.

Durante las últimas dos décadas, en los Estados Unidos de América, se ha prestado mucha atención a los directores escolares porque son uno de los principales factores que influyen en la eficacia escolar y, como resultado, en un mejor desempeño de los estudiantes. Debido a esto, la organización New Leaders for New Schools (NLNS) fue fundada en el año 2000 y desarrolló un modelo para capacitar a los candidatos a directores escolares en liderazgo organizacional, transformacional e instruccional. Según Gajardo (2011), esto se logra a través de una combinación de cursos y experiencia práctica.

El proceso consistió en una serie de pasos. Primero, se llevó a cabo la selección de los candidatos, que consistió en una recopilación de información para evaluar sus habilidades, una entrevista, y luego un día de estudio de casos, juego de roles y presentaciones. Luego, los candidatos pasaron a la siguiente fase, que consistió en una capacitación de cuatro semanas en cursos intensivos, actividades de grupo y experiencias prácticas para mejorar sus habilidades de liderazgo operacional e instruccional. Finalmente, durante la fase de residencia, los candidatos a directores son asignados a una escuela por un año. Allí, deben participar en proyectos para desarrollar sus habilidades de liderazgo, asistir a seminarios y recibir apoyo de un *coach* y un mentor director, quienes trabajan juntos para organizar y evaluar el trabajo.

Mientras trabajan, los residentes reciben capacitación profesional y se integran a una red nacional de líderes educativos, que les permite compartir prácticas exitosas aplicadas por egresados del programa en diferentes lugares del país. Según Valencia Aguirre y Rodríguez Arroyo (2014), la propuesta de Canadá gana relevancia a pesar de que el sistema educativo no está controlado por el Estado, ya que la constitución política establece que la educación es competencia de cada provincia. Por lo tanto, en cada distrito escolar se establecen las condiciones precisas para la selección de los directivos, teniendo en cuenta la experiencia, el nivel de estudios, la entrevista con la junta escolar y otros factores.

De esta manera, se pudo determinar que en Estados Unidos de América y Canadá, se prioriza la selección de líderes escolares que tengan una formación previa relacionada con la función y tengan un acercamiento práctico a la gestión de una institución educativa. En ese sentido, valoran la experiencia como docente frente a grupo. Sin embargo, según Valencia y Rodríguez (2014), consideran que la dirección escolar no es un premio, por lo

que podría ser un grave error ascender a un buen docente a director y no desarrollar las competencias necesarias para ejercer la función.

A principios de la década del 2000, en países como Argentina, Brasil, Colombia y Ecuador, se observó un aumento en la documentación de las prácticas directivas y su profesionalización. En Chile, años más tarde, el Ministerio de Educación estableció grupos de investigación para crear planes de capacitación de directores escolares. En un análisis del periodo de 1929 a 2009, Muñoz et al. (2010) descubrieron que las políticas educativas en relación a la función directiva mantienen áreas de oportunidad que pueden fortalecerse, como la identidad y carrera de los directivos, la clarificación de la normatividad específica sobre dicha función, el equilibrio entre las exigencias pedagógicas y administrativas, la transformación de los procesos de formación que acompañan a la función directiva; así como, la necesidad de una mayor articulación entre la formación inicial y continua de los directores escolares. Estos hallazgos sugieren que, si bien se han logrado avances en la profesionalización de la función directiva en varios países de América Latina desde inicios del siglo XXI, aún persisten desafíos importantes en cuanto a la definición del rol, la formación y el desarrollo profesional de los directores escolares en la región.

Esta investigación establece las bases para responder a las observaciones del informe sobre los sistemas educativos exitosos (Chaia et al., 2017) , que enfatiza la importancia de políticas que aseguren una sólida formación de los directivos, bajo rigurosos sistemas de contratación y focalización en la tarea pedagógica que contribuyan a asegurar la calidad global del sistema. Al mantener en foco la capacitación de los directivos, se establecen los marcos de acción mediante la institucionalización del papel estratégico de los directivos en la mejora de la excelencia del centro escolar. Esto genera debates sobre ideas para mejorar las habilidades directivas y los programas formativos que impacten positivamente en los estudiantes.

La política educativa ha sufrido cambios constantes desde que se publicó este informe en 2008, con el objetivo de dotar al sistema educativo de docentes y equipos directivos altamente calificados para lograr el aprendizaje de los alumnos y en cada institución educativa. Además, se han establecido mecanismos para responsabilizar y responsabilizar a los actores y al sistema escolar. También se debe dirigir al personal directivo destacado para que se encargue de las instituciones educativas que requieren una mayor atención, y que los equipos directivos capaces de actuar con mayor autonomía se conviertan en un apoyo efectivo para los líderes que carecen de fortalezas.

En el siglo XXI, los estudios sobre el papel del director están recuperando las experiencias de directores experimentados y directores emergentes. Según García Garduño et al. (2011), la incorporación de la función directiva es un proceso complejo que requiere de una preparación adecuada para la tarea a realizar. Por lo tanto, reconocen que en Latinoamérica no existen programas de capacitación directiva destacados, excepto en Chile, donde el ascenso a cargos de dicha función requiere una preparación previa de seis semanas hasta dos años.

Después de estas acciones, se descubrió que las funciones del director tienen una larga presencia histórica, pero el reconocimiento y la documentación de sus prácticas es un campo de investigación reciente. Este grave problema está estrechamente relacionado con el *temor* de los directivos a equivocarse debido a que no existe una formación específica que profesionalice a los docentes antes de alcanzar el ascenso, misma que brinde la seguridad de las funciones de los directores. En la actualidad, muchos maestros desean dirigir escuelas con la creencia de que la demanda de trabajo disminuirá, la actividad será más tranquila y tendrán más tiempo libre.

Lorente (2012) señaló que dirigir un centro escolar no es lo mismo que ser docente. Enfatizó que ser *director no es una profesión* en el sistema educativo en la actualidad, sino un puesto de trabajo diferente al de profesor y requiere cada vez más profesionalización y preparación específica.

Según Bolívar (2012), cuando la necesidad de transformar la dirección en una profesión atractiva con una formación adecuada sea una realidad, los equipos directivos ejercen un liderazgo pedagógico centrado en mejorar el aprendizaje. La creación de programas de formación inicial, consolidación, profesional competente y experto es necesaria para crear una nueva cultura profesional sobre la dirección y las competencias específicas necesarias para asumir el cargo. La política educativa debe reforzar estos aspectos, pero no se pueden llevar a cabo si no hay directores escolares dispuestos a compartir experiencias, a perder el miedo a ser observados, a compartir sus prácticas y a dejar de lado la ilusión de que todo funciona bien.

Según Berkowitz et al. (2019), es fundamental trabajar en equipo a través de redes de apoyo, y el aprendizaje institucional será beneficioso para avanzar en dicho alcance y en la innovación que se pueda lograr en este campo. Esto permitirá contar con directores críticos y autoreflexivos que den cuenta de lo que hacen y cómo lo hacen, sepan escuchar y recibir opiniones que orienten el crecimiento individual y colectivo.

Según informes de ORELAC-UNESCO (2014), la política educativa en América Latina no fomenta el liderazgo de los equipos directivos al identificar que se desempeñan en condiciones precarias y carentes de especialización para el desarrollo de la función. Se ha optado por implementar metodologías de capacitación *in situ* para preparar y capacitar a los líderes escolares. El desarrollo profesional del directivo debe ser identificado como un proceso continuo hacia la creación de una profesión atractiva que cumpla con los estándares de gestión y liderazgo escolar.

En consecuencia, a finales de los años noventa, México implementó una nueva política educativa que centró su atención en la dirección escolar. Autores como Schmelkes (1995), Pastrana (1997), y Fierro (2006) reconocieron que el liderazgo del director es una característica esencial para tener una escuela de excelencia. Se enfatizó que para liderar las instituciones educativas públicas del país, debe tener características particulares como el liderazgo, la comunicación efectiva, la generación de compromiso, la interacción social y la persuasión, entre otras.

Las políticas educativas reconocen la importancia del liderazgo directivo como un componente crucial para mejorar el aprendizaje, pero han abordado este tema de manera superficial sin establecer medidas concretas para profesionalizar a los directores de las escuelas de educación básica del país.

En México, se incorporó a la función la primera generación de directores escolares como resultado de una reforma significativa que eliminó los dictámenes escalafonarios y evaluó a los candidatos que cumplían con los perfiles, parámetros e indicadores emitidos por la Secretaría de Educación Pública (2015) para dar a conocer el director escolar deseable. Esto permitió la inserción laboral y profesionalización del director escolar. En las escuelas de educación básica del país, se instalaron los sustentantes adecuados que, en teoría, cumplían con el perfil y fueron presentados. Con el tiempo, estos directores adecuados se dieron cuenta de que, de la letra a la práctica, hay una gran diferencia, ya que quienes los precedieron han aprendido la función mediante el ensayo y error.

La debilidad del proceso de inducción es que no se les proporcionó la capacitación teórico-práctica necesaria para desempeñar el papel. Por lo tanto, el proceso de inserción como director escolar se desarrolló únicamente a partir de experiencias empíricas. Por lo tanto, al recopilar los resultados de sus primeras decisiones, se puede identificar que hace falta el eslabón que una *el* *creo* con *el* *es* para dar fundamento y solidez a las acciones emprendidas.

Según Hernández (2019), las autoridades educativas mexicanas tienen una tarea pendiente que es profesionalizar a los directores de educación básica. Propone que las instituciones de educación superior ofrezcan programas de capacitación a los directores. Además, la creación de planes que permitan que los directores noveles interactúen con los directores experimentados para intercambiar conocimientos en sesiones de capacitación puede dar un avance más positivo en la profesionalización de los directores de escuelas.

## **METODOLOGÍA FENOMENOLÓGICA Y HALLAZGOS EMPÍRICOS**

Creswell (2009) afirma que el enfoque cualitativo de investigación se distingue por su enfoque en la exploración y comprensión exhaustiva de los significados que las personas o grupos atribuyen a los fenómenos sociales o humanos. La flexibilidad y la capacidad para comprender la complejidad y la riqueza de las experiencias humanas distinguen a este enfoque. La investigación cualitativa permite descubrir patrones significativos y revelar perspectivas únicas que pueden enriquecer la comprensión de un problema o situación al centrarse en la interpretación inductiva de los datos, desde aspectos particulares hacia comprensiones más generales.

Los investigadores cualitativos pueden captar la esencia de las experiencias vividas a través de la inmersión en el contexto natural de los participantes y dar voz a aquellos cuyas historias a menudo quedan marginadas en investigaciones más tradicionales. En resumen, el enfoque cualitativo de Creswell fomenta una perspectiva profunda, reflexiva y contextualizada que tiene como objetivo comprender la complejidad y la diversidad de las realidades humanas.

Ruíz Fernández (2008) afirma que hay varias razones fundamentales por las que la fenomenología es relevante en la investigación:

La preservación de la posibilidad de dar cuenta de los fenómenos se logra gracias a la fenomenología, que se enfoca en los fenómenos y contrarresta la tendencia a la logificación en el discurso racional. Esto garantiza que la investigación siga la experiencia fenomenológica.

Revelación de la maldad de los eventos: Independientemente de si se realiza una fenomenología explícita o no, lo que se intenta explicar es evidente en el quehacer fenomenológico. Esto significa que la investigación fenomenológica muestra lo doloroso que son los fenómenos, lo cual es fundamental para comprender mejor la realidad.

La obra de Husserl, tomada como modelo fenomenológico, se destaca por plegarse a los fenómenos de manera humilde, honesta y responsable. Esto destaca la importancia de orientar la investigación hacia los fenómenos para garantizar un acercamiento más genuino a la realidad.

En síntesis, afirma que la fenomenología es fundamental para la investigación ya que permite contar los fenómenos de manera genuina, revelar los dolores de la experiencia y orienta el trabajo investigativo hacia una mejor comprensión de la realidad.

Algunos elementos fundamentales de la investigación fenomenológica son:

**Descripción detallada:** se enfoca en la descripción detallada de las experiencias vividas por los participantes, prestando atención a los aspectos sensoriales, emocionales, cognitivos y relacionales.

**Reducción fenomenológica:** La reducción fenomenológica es un proceso que suspende los juicios y preconcepciones para acceder a la esencia pura de la experiencia, lo que permite comprender la realidad en su inmediatez y singularidad.

**Intencionalidad:** Se examina la intencionalidad de la conciencia, que es la relación entre el sujeto que experimenta y el objeto que experimenta, examinando cómo la conciencia se dirige intencionalmente hacia el mundo.

**Significado y estructura:** Se busca comprender el significado y la estructura de las experiencias vividas identificando los elementos constitutivos de la experiencia y los patrones subyacentes que le dan sentido.

Para concluir, el enfoque de la fenomenología metodológica destaca por centrarse en las experiencias personales vividas, el aplazamiento de cualquier prejuicio, una meticulosa descripción de los eventos experimentados, la exploración de esencias globales y un análisis reflexivo al interpretar información.

### **Contexto de la indagación**

La investigación se realizó en el contexto geográfico de Ciudad Reynosa, Tamaulipas, México, en escuelas de educación primaria pertenecientes al sector público.

## Participantes

El grupo de participantes se conforma por un total de 36 directores con adscripción a escuelas públicas de educación primaria en la Ciudad de Reynosa Tamaulipas, México, de los cuales 18 son experimentados y 18 son noveles, con un rango de experiencia en la función de uno a los doce años (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Distribución de sujetos participantes*

Años de experiencia en la función	Cantidad de participantes	Categoría
1 a 5	18	Novel
6 a 12	18	Experimentado

*Nota.* Las categorías de directivos se determinaron con base en la propuesta de Carrasco (2017)

## Instrumentos o técnicas

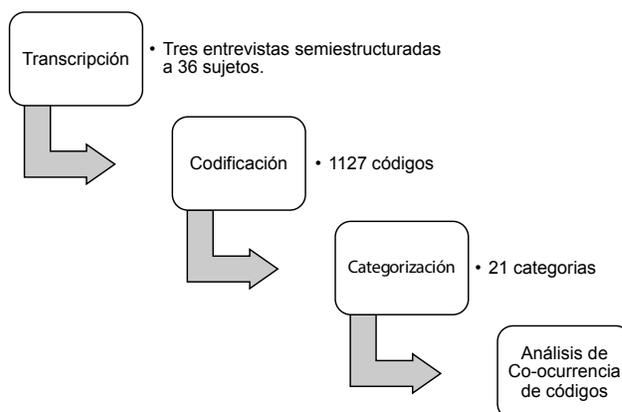
Las entrevistas semiestructuradas también pueden ser útiles en este contexto, aunque la fenomenología tradicionalmente se ha centrado en la exploración de las experiencias subjetivas a través de entrevistas abiertas y no directivas.

Husserl (2006) considera que las entrevistas semiestructuradas permiten combinar la flexibilidad de una entrevista abierta con la orientación proporcionada por un conjunto de preguntas previamente definidas. Esto puede ser útil en un estudio fenomenológico porque permite abordar aspectos específicos del fenómeno en estudio mientras permite que los participantes expresen libremente sus experiencias y puntos de vista.

En la investigación fenomenológica, es esencial mantener un enfoque abierto y receptivo a las experiencias y significados de los participantes cuando se utiliza una entrevista semiestructurada. Para explorar más a fondo la riqueza de las experiencias fenomenológicas, es recomendable adaptar las preguntas de la entrevista según las respuestas y profundizar en los aspectos que surgen durante la conversación.

## Análisis de los datos

Para el análisis de las respuestas a las tres entrevistas semiestructuradas que se implementaron a los sujetos participantes se empleó el software *ATLAS.ti* (Figura 1).

**Figura 1***Proceso de análisis de datos*

## CONSIDERACIONES ÉTICAS

Los sujetos participantes en el proyecto proporcionaron su consentimiento informado para la realización de las actividades planteadas y proporcionar la información de forma responsable y verídica en las entrevistas aplicadas. Como parte importante de este proceso, la información obtenida se ha tratado de forma confidencial, manteniendo en todo momento el anonimato, por lo que al dirigirse hacia ellos se ha establecido la nomenclatura *Participante N*.

## RESULTADOS

Es especialmente importante brindar apoyo a los directores novatos, aquellos que están comenzando en esta posición. Es como si fueran aprendices de capitán, necesitan un mentor que los guíe y programas de desarrollo profesional que los ayuden a adquirir las habilidades necesarias para liderar con éxito.

La capacitación de los directores debe enfocarse en temas como el liderazgo, la gestión escolar y las normativas. Es como si estuvieran recibiendo herramientas y conocimientos para manejar el barco de manera eficiente y cumplir con todas las regulaciones establecidas. Pero no basta con la capacitación inicial, es fundamental que los directores reciban apoyo constante por parte de la institución educativa. Deben tener oportunidades de formación continua, como cursos y talleres, para mantenerse actualizados y seguir mejorando en su desempeño como líderes (Figuras 2 y 3).

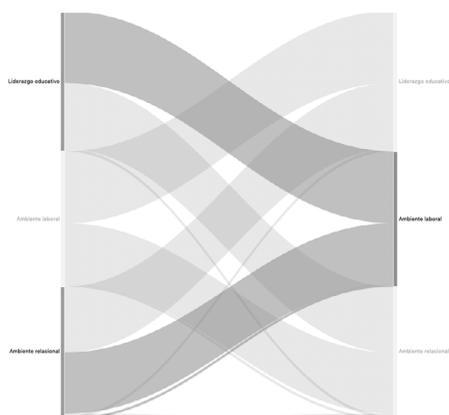
**Figura 2**

Tabla de coocurrencia de entrevista 1

	Liderazgo ed... 178	Ambiente lab... 166	Ambiente rela... 146	Desarrollo org... 29
Liderazgo educativo 178		143	131	5
Ambiente laboral 166	143		122	4
Ambiente relacional 146	131	122		4
Desarrollo organizaci... 29	5	4	4	

**Figura 3**

Diagrama de Sankey entrevista 1



La transición de ser maestro a convertirse en director escolar en educación primaria implica enfrentar varios desafíos. Uno de ellos es asumir la responsabilidad total de la escuela, lo cual implica tomar decisiones importantes y liderar al equipo de trabajo. Imagine que pasar de ser un jugador en un equipo de fútbol a ser el capitán, con la responsabilidad de dirigir al equipo y tomar decisiones estratégicas para ganar el partido.

Además, esta transición también implica cambios en los hábitos y en la forma de trabajar. Por ejemplo, un maestro puede estar acostumbrado a tener su propio salón de

clases y enseñar a un grupo de estudiantes, pero como director escolar, debe coordinar y supervisar a todo el personal docente, administrativo y de apoyo.

Para enfrentar estos desafíos, es necesario contar con habilidades de liderazgo, ser tolerante y tener la capacidad de trabajar en equipo. Ser capaz de motivar y guiar a los demás es fundamental para lograr mejoras en la escuela y mantener un ambiente de trabajo positivo.

Las motivaciones para buscar el rol de director escolar pueden ser diversas. Algunos maestros pueden estar buscando un desarrollo profesional y la oportunidad de crecer en su carrera. Otros pueden tener un amor profundo por la profesión y desean tener un impacto aún mayor en la educación de los estudiantes.

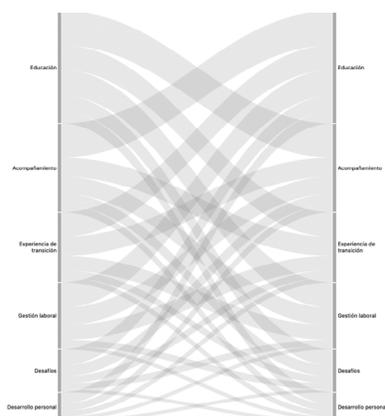
Durante esta transición, es importante contar con estrategias para adaptarse a las nuevas responsabilidades. Una de ellas es observar y aprender de otros directores escolares con más experiencia. También es fundamental trabajar en equipo y buscar apoyo de colegas y superiores. Imagínese que está aprendiendo a conducir un automóvil por primera vez. Necesitará la guía de un instructor y la paciencia para practicar y mejorar sus habilidades.

Es importante tener en cuenta que esta transición puede tener un impacto emocional y psicológico en los maestros. Esto puede ser influenciado por las políticas educativas y las dinámicas organizativas de la escuela. Por lo tanto, es crucial contar con apoyo institucional y profesional durante este proceso. Esto se puede lograr a través de cursos de dirección escolar al inicio, donde los maestros pueden adquirir conocimientos y habilidades específicas para desempeñar su nuevo rol de manera efectiva.

La preparación académica también juega un papel fundamental en esta transición. Los maestros deben tener una comprensión profunda del ambiente educativo y de los diferentes roles que desempeñan en la escuela. Esto les permitirá identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad, y tomar decisiones adecuadas para el beneficio de los estudiantes y de la comunidad educativa en general (Figuras 4 y 5).

**Figura 4***Tabla de coocurrencia entrevista 2*

	Educación 76	Acompañamie... 56	Experiencia d... 42	Gestión laboral 39	Desafíos 23	Desarrollo per... 15
Educación	76	61	44	46	29	21
Acompañamiento	61		34	31	20	13
Experiencia de transición	44	34		26	12	9
Gestión laboral	46	31	26		11	6
Desafíos	29	20	12	11		5
Desarrollo personal	21	13	9	6	5	

**Figura 5***Diagrama de Sankey entrevista 2*

Se propone la creación de un programa especializado para ayudar a los nuevos directores en su desarrollo profesional. Este programa abordará una variedad de temas importantes, como las leyes educativas, el liderazgo, la gestión escolar y la comunicación, entre otros.

Una forma efectiva de apoyar a estos directores es a través de la mentoría. Imagina que la mentoría es como tener a alguien más experimentado a tu lado que te guía y comparte su sabiduría contigo. Es una estrategia muy útil para brindar apoyo y orientación a los directores noveles.

Además, es importante que los directores continúen capacitándose y adaptándose a los cambios en el ámbito educativo. Puedes pensar en esto como un viaje de aprendizaje constante, donde los directores se mantienen actualizados y se preparan para enfrentar los desafíos de la nueva realidad educativa (Figuras 6 y 7).

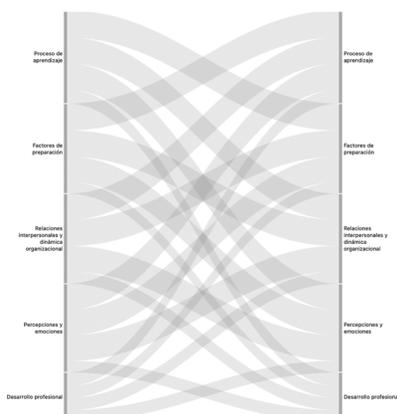
**Figura 6**

*Tabla de coocurrencia entrevista 3*

	Proceso de a... 57	Factores de p... 39	Relaciones int... 38	Percepciones... 37	Desarrollo pro... 21
Proceso de aprendizaje 57		37	36	36	19
Factores de preparación 39	37		36	35	16
Relaciones interperson... 38	36	36		35	17
Percepciones y emocio... 37	36	35	35		16
Desarrollo profesional 21	19	16	17	16	

**Figura 7**

*Diagrama de Sankey entrevista 3*



Las Figuras 8 y 9 presentan las coocurrencias de códigos de las entrevistas realizadas.

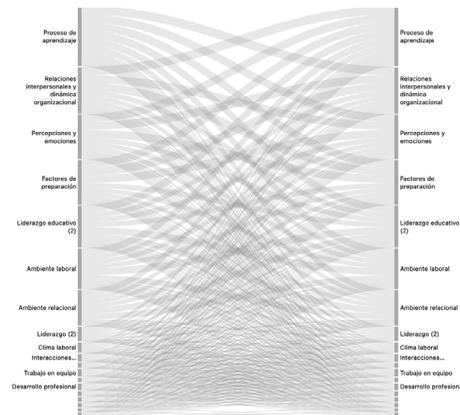
**Figura 8**

*Tabla de coocurrencia de códigos de las entrevistas realizadas*

	Proceso de aprendizaje	Relaciones interperso...	Percepciones y emocio...	Factores de preparac...	Liderazgo educativ...	Ambiente laboral	Ambiente relacio...	Liderazgo (2)	Clima laboral	Interacciones...	Desarrollo profes...	Trabajo en equi...	Desarrollo org...	Desarrollo pro...	Profesionalism...	Necesidades	Colaboración	Responsabilid...	Empatía
Proceso de aprendizaje	113	166	177	185	173	164	141	58	99	22	28	20	28	27	22	20	20	19	18
Relaciones interperso...	166	190	171	172	110	101	92	41	28	21	15	17	18	23	18	17	9	9	9
Percepciones y emocio...	177	171	187	147	109	96	95	35	29	19	18	14	18	20	13	13	8	8	10
Factores de preparac...	185	177	167	104	104	95	86	39	27	21	15	12	17	19	17	19	6	8	9
Liderazgo educativ...	173	110	106	104	145	131	40	23	19	8	24	5	14	14	10	15	11	16	
Ambiente laboral	164	101	98	96	145	124	35	24	18	12	22	4	12	12	14	15	8	18	
Ambiente relacio...	141	82	93	86	131	124	27	17	14	8	18	4	10	10	10	14	8	18	
Liderazgo (2)	58	41	35	38	40	35	27		10	8	4	14	8	5	5	2	5	6	8
Clima laboral	99	28	29	27	23	24	17	10		12	8	6	4	10	4	7	2	4	1
Interacciones...	22	21	19	21	18	18	14	9	12		5	4	3	6	2	6	2	3	2
Desarrollo profes...	28	15	18	16	8	12	9	-4	8	5		1	3	6	3	2	2	2	2
Trabajo en equi...	20	17	14	12	24	22	18	14	6	4	1		4	6	2	1	7	3	3
Desarrollo org...	28	18	18	17	8	6	4	9	4	3	3	4		3	4	2	2	1	2
Desarrollo profes...	27	23	20	19	14	12	10	5	10	6	5	6	3		2	6	2	4	1
Profesionalism...	23	18	13	17	14	12	10	5	4	2	3	2	4	2		1	2	2	
Necesidades	20	17	13	19	10	14	10	2	7	6	2	1	2	6	1		1	1	
Colaboración	20	9	8	8	15	15	14	6	2	2	2	7	2	2	2	1			2
Responsabilid...	19	9	8	8	11	9	8	6	4	3	2	3	1	4	2				2
Empatía	18	9	10	9	16	16	18	9	1	2	2	3	2	1			2	2	

**Figura 9**

*Diagrama de Sankey de las entrevistas realizadas*



## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La transición de docente a director escolar en educación primaria representó un proceso complejo que requirió atención especial. Esta investigación fenomenológica reveló aspectos cruciales que merecieron discusión profunda.

Se evidenció que la preparación para asumir el rol de director fue frecuentemente inadecuada. Los participantes expresaron sentirse poco preparados, coincidiendo con estudios previos (Greenfield, 1985; Weindling y Earley, 1987; Daresh, 1987). Esta falta de preparación se tradujo en un aprendizaje basado en ensayo y error. La transición implicó un cambio significativo en responsabilidades y habilidades. Los participantes destacaron la necesidad de desarrollar competencias en liderazgo, gestión escolar y comunicación efectiva, alineándose con lo propuesto por Schmelkes (1995), Pastrana (1997) y Fierro (2006).

Un hallazgo relevante fue la importancia del apoyo institucional y la formación continua. Los directores noveles expresaron la necesidad de programas de mentoría y desarrollo profesional específicos, concordando con Hernández (2019).

La investigación reveló un impacto emocional y psicológico significativo en los docentes. Bolívar (2012) señaló la necesidad de transformar la dirección en una profesión atractiva con formación adecuada. Los resultados subrayaron la importancia de un enfoque integral para la formación y desarrollo profesional de los directores escolares, incluyendo capacitación inicial, apoyo continuo y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la carrera.

En conclusión, esta investigación proporcionó una comprensión profunda de las experiencias y desafíos en la transición a roles directivos. Se recomendó implementar programas de desarrollo profesional que combinaran teoría y práctica, sistemas de mentoría y oportunidades de aprendizaje continuo.

El estudio resaltó la importancia del trabajo en equipo y las redes de apoyo, permitiendo contar con directores críticos y autorreflexivos. La creación de una cultura de aprendizaje continuo y colaboración se presentó como una estrategia prometedora para fortalecer el liderazgo educativo.

## REFERENCIAS

- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Carrasco, A., Gajardo, J., y González, P. (2017). *La formación de directores en proceso de inducción. Informe Técnico No. 6. Líderes educativos*. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Chaia, A., Cadena, A., Child, F., Dorn, E., Krawitz, M., & Mourshed, M. (2017). *Factores que inciden en el desempeño de los estudiantes: Perspectivas de América Latina*. McKinsey & Company.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3er ed.). SAGE.
- Daresh, J. C. (1987). *The highest hurdles for the first year principal*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D. C.
- Fierro, C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. Universidad Iberoamericana.
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (2024). *Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones*.
- García Garduño, J. M., Slater, C., & López-Gorosave, G. (2016). El Director Novel: Estado del Conocimiento y Enfoques Teóricos Educativas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3). <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.3.002>
- Greenfield, W. D. (1985). The moral socialization of school administrators: Informal role learning outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 21(4), 99-119.
- Husserl, E. (2006). *Idéias para uma Fenomenologia pura e para uma Filosofia Fenomenológica*. Idéias & Letras. <https://www.epedagogia.com.br/materialbiblioteca-online/2569Ideias-para-um-fenomenologia-pura-e-para-uma-filosofia-fenomenologica.pdf>
- Lorente Lorente, Á. (2012). Apuntes sobre 'el desarrollo profesional' de los directores de los centros docentes. *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, (5), 23-27.
- Muñoz Zambrano, Lenín Andrés, & Román Cao, Eldis. (2022). Estado de Formación y Desarrollo en Gestión Educativa de los Directores Escolares. Caso de Estudio Distrito de Educación Manta. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 8(15), 35-

60. Epub 19 de marzo de 2022. <https://doi.org/10.55560/arete.2022.15.8.2>

Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. DIE-CINVESTAV.

Ruíz Fernández, J. (2008). *Sobre el Sentido de la Fenomenología*. Editorial Síntesis.

Schmelkes, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Secretaría de Educación Pública.

UNESCO-OREALC. (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*. OREALC/UNESCO Santiago

Valencia Aguirre, A. C., y Rodríguez Arroyo, J. A. (2014). Análisis comparativo entre la gestión de escuelas básicas de México y Canadá: Actores y contextos. *CONSENSUS*, (19).

Weindling, D., y Earley, P. (1987). *Secondary headship: The first years*. NFER-Nelson.

Zoro, B., y Berkowitz, D. (2019). *El rol de los líderes intermedios como comunicadores en el territorio* (Nota técnica N°9). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

# **EDUCACIÓN INCLUSIVA Y ESPECIAL**

---

## 8. EDUCACIÓN INCLUSIVA: RETO DE DOCENTES DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN AULAS REGULARES

SONIA ARGENTINA FLORES ALVARADO

### INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) subraya la importancia de la educación inclusiva, que busca garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias, tengan acceso a una educación de calidad. Este enfoque es crucial para eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación debido a factores como género, orientación sexual, origen étnico, y más.

En México, la educación inclusiva comenzó formalmente en 1993 con la integración educativa. A pesar de los esfuerzos, los avances iniciales fueron limitados, lo que llevó a la creación de programas como el Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE) y el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). Estos programas han sido fundamentales para impulsar la educación inclusiva en el país.

Este documento se centra en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) en Reynosa, México, que trabaja para identificar y eliminar barreras para el aprendizaje y la participación. La USAER colabora con docentes, psicólogos, y otros profesionales para apoyar a estudiantes con diversas necesidades en escuelas primarias regulares.

En el contexto actual de la educación, la inclusión se ha convertido en un tema central y de gran relevancia. Los docentes de educación especial enfrentan varios desafíos al implementar prácticas inclusivas. Estos incluyen la sobrecarga de trabajo, la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y padres, y la necesidad de planificaciones individuales sin suficiente colaboración.

Con este escrito se pretende explorar y analizar los desafíos que enfrenta la educación inclusiva en la actualidad, partiendo de la educación especial, específicamente en el servicio de la USAER, centrada en cuatro escuelas de educación primaria regular de la

ciudad de Reynosa, Tamaulipas, México, y el acompañamiento de 10 docentes de apoyo, una psicóloga y una maestra de comunicación que laboran en estas escuelas inclusivas.

## EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL SIGLO XXI: UN CAMINO EN EVOLUCIÓN

Hablar de educación inclusiva en el siglo XXI implica reconocer un largo recorrido en la historia educativa. Este enfoque se ha convertido en un tema de relevancia mundial, centrado en asegurar que todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias o discapacidades, tengan acceso a una educación de calidad. La educación inclusiva promueve la igualdad de oportunidades y la participación de todos los estudiantes en entornos educativos integradores. En México, el proceso de educación inclusiva comenzó con la modalidad de integración educativa en 1993, tras un acuerdo entre el sindicato de maestros y la Secretaría de Educación Pública (SEP). Sin embargo, una investigación realizada por García en 1995-96 Sin embargo, hasta ahora solo hay avances limitados. Esto llevó a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional, a implementar el PNIE. Este proyecto, al que se unieron voluntariamente 22 estados, resultó en la creación del PNFEIE en 2002. El PNFEIE proporcionó lineamientos técnicos y promovió la evaluación de resultados, fortaleciendo así el proceso de integración en todo el país.

La implementación de la educación inclusiva en escuelas primarias regulares presenta desafíos significativos para los docentes de educación especial. En Ciudad Reynosa, Tamaulipas, México, la USAER)109C se enfoca en identificar y minimizar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) de los grupos más vulnerables. Su objetivo es eliminar cualquier forma de discriminación o exclusión, trabajando colaborativamente con los docentes de educación básica para implementar metodologías y currículos flexibles.

La USAER opera en cuatro escuelas primarias regulares, atendiendo a una población de entre 400 y 700 alumnos. Su personal incluye una directora, una secretaria, 11 docentes de apoyo, una psicóloga y una maestra de comunicación. La Nueva Escuela Mexicana, uno de cuyos pilares es la educación inclusiva, busca garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, respetando la diversidad y promoviendo la equidad.

Los docentes de la USAER enfrentan retos significativos, como la sobrecarga de trabajo y la resistencia al cambio por parte de algunos docentes y padres de familia. Estos desafíos dificultan la implementación de una educación inclusiva de calidad. Para abordar estos problemas, se diseñó un cuestionario que explora los desafíos y obstáculos que enfrentan

los docentes de educación especial, así como las estrategias efectivas para promover la participación y el aprendizaje inclusivo.

El objetivo primordial de la USAER es identificar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, trabajando de manera colaborativa con docentes y padres de familia. Sin embargo, persisten desafíos, como la falta de respuesta positiva a las estrategias propuestas y la renuencia de algunos padres a involucrarse. El objetivo general de este trabajo es identificar los retos que enfrenta el personal de educación especial al apoyar la educación inclusiva y proponer estrategias para mejorar la práctica docente.

Las preguntas y objetivos específicos de este estudio fueron:

1. Identificación de obstáculos.

¿Cuáles son los obstáculos más comunes que enfrenta el personal de USAER al trabajar en aulas regulares? Identificar estos obstáculos es crucial para entender los desafíos diarios en la implementación de la educación inclusiva.

2. Percepciones y experiencias. ¿Qué percepciones y experiencias tiene el personal de USAER en relación con la educación inclusiva? Analizar estas percepciones y experiencias permitirá obtener una visión más completa de la situación actual y su impacto en el personal.

3. Propuestas de solución. ¿Qué soluciones se pueden proponer para mejorar la participación del personal de USAER en la implementación de la educación inclusiva? Proponer recomendaciones y soluciones es esencial para mejorar la implementación de la educación inclusiva por parte del personal de USAER.

Para desarrollar esta investigación, se realizaron búsquedas en diversos sitios académicos y se contó con el apoyo de *Perplexity IA*. Se revisaron tres documentos clave relacionados con la educación inclusiva para utilizarlos en este proyecto:

1. *Implicaciones de la inclusión de alumnos con discapacidad en la práctica educativa*. Presentado en el IXV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE 2017, por Rodolfo Cruz Vadillo, Paulina Iturbide Fernández y Emma Verónica Santana Valencia de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México.

2. *Estrategias de inclusión para la atención de estudiantes en situación de vulnerabilidad social a nivel básico*. Presentado en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE 2019, por Blanca Aurelia Valenzuela, Reyna de los Ángeles Campa Álvarez y Manuela Guillén Lúgigo de la Universidad de Sonora, México.

3. *Desafíos que enfrentan los docentes de la USAER ante la inclusión educativa: Historias de vida desde su formación profesional*. Presentado en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE 2021, por Kali Bibiana Ángeles Barragán.

Estos documentos ofrecen hallazgos que subrayan la problemática que enfrenta la USAER 109, destacando la preocupación por los retos y desafíos de los docentes de educación especial y las estrategias necesarias para abordar estos problemas. Adicionalmente, se revisaron otros escritos relevantes sobre la Educación Inclusiva en México, incluyendo:

- Un artículo de la Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva titulado *La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México*, de Ismael García-Cedillo de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, México, publicado en diciembre de 2018.
- La Estrategia Nacional de Educación Inclusiva, un acuerdo educativo publicado en noviembre de 2019, que busca transformar el Sistema Educativo Nacional en uno más inclusivo y flexible.

Estos documentos proporcionan una base sólida para el desarrollo del proyecto, ofreciendo tanto un marco teórico como evidencia empírica de los desafíos y oportunidades en la educación inclusiva en México.

## MÉTODO

El método de investigación adoptado en este proyecto es el método descriptivo de corte cualitativo. Según Bisquerra (1989), un método es el *camino para llegar a un fin*, y en el contexto de la investigación, representa el conjunto de procedimientos utilizados para alcanzar el conocimiento científico. Este enfoque descriptivo se centra en comprender y analizar la realidad social mediante la interpretación de la acción social y la revelación de su significado.

El objetivo principal del método descriptivo es describir fenómenos en sus componentes esenciales. A diferencia de otros enfoques, que buscan desarrollar teorías científicas contrastables experimentalmente, este método se enfoca en interpretar cómo las personas

viven, sienten y expresan sus experiencias en situaciones sociales. La observación es el elemento básico de este enfoque, y se pueden emplear diversas técnicas como la observación sistemática, la observación participante, encuestas, entrevistas y tests.

Los pasos del método son:

1. Identificación del problema y objetivos del estudio: Se comienza por definir claramente el problema de investigación y los objetivos específicos del estudio.
2. Recopilación de datos: Se recopilan datos a través de observaciones, encuestas o entrevistas. En este proyecto, se utilizó una encuesta de seis preguntas como estrategia de indagación.
3. Análisis de datos: Los datos recopilados se analizan para identificar patrones y tendencias significativas.
4. Conclusiones: Se extraen conclusiones basadas en el análisis de los datos, las cuales pueden informar decisiones o implicaciones prácticas.

### **Contexto de la investigación**

Esta investigación se llevó a cabo en la ciudad de Reynosa, Tamaulipas, México, específicamente en la USAER 109C, que pertenece a la zona escolar 08 de educación especial. La USAER 109C ofrece servicios de apoyo a cuatro escuelas primarias matutinas, cada una con características únicas en términos de población y contexto socioeconómico.

### **Estrategia de indagación**

Se implementó una encuesta de seis preguntas, a través de *Google Forms* dirigida a 10 docentes de apoyo, una psicóloga y una maestra de comunicación. El objetivo fue el identificar los desafíos enfrentados en el contexto laboral relacionado con la educación inclusiva en aulas regulares.

## RESULTADOS

PREGUNTA 1 *¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentas como docente inclusivo, y/o psicóloga o docente de comunicación en tu día a día en la escuela primaria regular?*

1. *Falta de espacio, el aula es muy pequeña y se comparte con los otros compañeros de USAER.*
2. *Material y/o estrategias de intervención docente en el aula de clases pertinente a la condición que el alumno enfrenta.*
3. *La inasistencia por parte de los alumnos que asisten al USAER.*
4. *Que te acepte las sugerencias el maestro de grupo.*
5. *La organización del tiempo, el espacio de trabajo reducido y la falta de materiales.*
6. *Principalmente la resistencia del docente regular a trabajar con actividades diversificadas con los alumnos de apoyo.*
7. *La renuencia de los padres de familia ante el diagnóstico de sus hijos.*
8. *Contar con las herramientas necesaria de actualización, como cursos, talleres, materiales educativos para trabajar con los alumnos.*
9. *Las actitudes y la formación del docente del aula regular.*
10. *El espacio inadecuado para trabajar con los alumnos.*
11. *La resistencia de los padres para participar en la educación de sus hijos.*
12. *Recursos limitados de material didáctico y otras herramientas para atender las diferentes discapacidades.*

PREGUNTA 2 *¿Cómo percibes la formación y preparación recibida para trabajar en un entorno inclusivo?*

1. *Falta de capacitación para los maestros de aula regular.*
2. *Como docente inclusivo considero que es buena ya que los talleres y cursos que existen fortalece las estrategias para trabajar con alumnos que enfrentan BAP.*
3. *Bueno, pero podría mejorar.*
4. *Buena, aunque falta acercarse más a la realidad de las escuelas.*
5. *Considero que falta y que ésta debería ser constante.*
6. *Buena, aunque hace falta más capacitación en estrategias pedagógicas inclusivas. manejo de la diversidad en el aula, adaptación de materiales y evaluación diferenciada.*
7. *Buena, pero quizá deberían actualizarnos en técnicas diversas para las diversas condiciones o discapacidades.*
8. *Falta más capacitación por parte de autoridades educativas.*
9. *Buena, pero, se requiere de estar en constante actualización y es muy escasa.*
10. *Mi percepción de la preparación recibida es buena, sin embargo, se requiere que nos den actualizaciones constantes para poder apoyar a los alumnos de manera efectiva.*
11. *Mi formación de psicóloga me da herramientas para trabajar con la diversidad.*
12. *Soy docente especial, sin embargo, considero que me hace falta actualización.*

**PREGUNTA 3** *¿Qué barreras u obstáculos identificas que dificultan la implementación de una educación inclusiva en la escuela regular?*

- 1. Capacitaciones que ayuden en nuestra realidad educativa.*
- 2. Prejuicios y bajas expectativas de padres de familias y docentes de aula regular.*
- 3. Barreras actitudinales.*
- 4. Las actitudes negativas, prejuicios y estereotipos hacia la diversidad.*
- 5. La falta de recursos humanos y materiales.*
- 6. Las barreras actitudinales.*
- 7. La manera de pensar de las personas.*
- 8. Barreras arquitectónicas, didácticas.*
- 9. Discriminación y sobreprotección.*
- 10. Falta de recursos: La escasez de cursos educativos y materiales adaptados.*
- 11. La falta de infraestructura física accesible y adaptada para estudiantes con discapacidades o necesidades especiales.*
- 12. Las normativas educativas o políticas institucionales que no favorecen la inclusión de todos los estudiantes.*

**PREGUNTA 4** *¿Qué estrategias consideras que son más efectivas para promover la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes en el aula inclusiva?*

- 1. El acompañamiento y comunicación con el maestro de aula regular.*
- 2. Trabajo colaborativo y trabajo entre pares.*
- 3. Crear un ambiente donde todos los alumnos se sientan en confianza y cómodos para realizar una actividad o preguntar algo.*
- 4. Ambiente sano y de aceptación.*
- 5. El diseño de ajustes razonables con base en las características de los alumnos.*
- 6. Tomar en cuenta sus necesidades y áreas de oportunidad para lograr los aprendizajes inesperados.*
- 7. Trabajar en equipos pequeños con atención individualizada.*
- 8. Participación colaborativa, promover la participación equitativa e igualitaria en los alumnos.*
- 9. Fomentar la colaboración, trabajo en equipo, empatía y respeto.*
- 10. Adaptar las actividades y materiales educativos para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, considerando su estilo de aprendizaje, nivel de habilidad y ritmo de aprendizaje.*
- 11. Fomentar la colaboración entre los estudiantes para que trabajen juntos en proyectos y actividades, promoviendo el aprendizaje cooperativo y la inclusión social.*
- 12. Realizar evaluaciones continuas y formativas para monitorear el progreso de los estudiantes, identificar áreas de mejora y brindar retroalimentación oportuna.*

**PREGUNTA 5** *¿Cómo influyen políticas educativas y la estructura escolar en el trabajo diario en la escuela de educación regular?*

- 1. Deficientemente, ya que al establecer un currículo para todos difícilmente el docente de aula regular realiza adecuaciones para aquellos que lo requieran.*
- 2. La equidad e igualdad en los alumnos en una educación de calidad.*
- 3. Al trabajar en equipo se dan los mejores avances.*
- 4. De manera positiva.*
- 5. En la promoción de valores y acciones que promuevan la mejora educativa, así como la atención a la diversidad.*
- 6. Logrando satisfacer algunas necesidades que se presentan en el campo educativo.*
- 7. De gran manera en cuanto a planes y programas, pero en la asignación de recursos es deficiente.*
- 8. No hay presupuesto para que manden personal, materiales, etc.*
- 9. Influye en gran medida ya que son parte fundamental en la calidad educativa.*
- 10. En algunas situaciones pueden influir de manera positiva, sin embargo, en lo que se refiere a enviar más personal al nivel de educación especial es deficiente.*
- 11. Las políticas educativas específicamente las que hablan sobre inclusión y diversidad guían la forma en que se abordan las necesidades de los estudiantes con discapacidades o necesidades especiales en la escuela regular. La escuela puede facilitar o dificultar la implementación de prácticas inclusivas en el aula.*
- 12. Las políticas educativas son clave para el trabajo en todos los niveles educativos, lo importante es cómo manejan los recursos en cada nivel educativo, cómo diseñen estrategias para garantizar un ambiente escolar equitativo.*

**PREGUNTA 6** *¿Qué experiencias exitosas has tenido como docente inclusivo y/o psicóloga o docente de comunicación en la superación de retos en la implementación de una educación inclusiva?*

*1. La continuidad de la escolarización de nuestros alumnos en USAER secundarias, secundarias regulares con servicio de USAER y secundarias de los Centros de Atención Múltiples (CAM).*

*2. Uso de material diversificado a partir del trabajo guiado para el acceso de la lectoescritura de acuerdo con el nivel de competencia del alumno que enfrenta BAP.*

*3. Que los alumnos avancen de manera significativa en su aprendizaje.*

*4. Aceptación por parte de los alumnos para convivir con el resto de los alumnos.*

*5. La apertura de los docentes regulares, al seguir las recomendaciones y poder diseñarlos ajustes necesarios en sus planes de clase.*

*6. Principalmente, se ha logrado que los alumnos adquieran las competencias necesarias para continuar su trayecto laboral tomando en cuenta sus aptitudes y fortalezas.*

*7. Hemos integrado a niños en escuelas secundarias y en el área laboral.*

*8. Tener alumnos ya como estudiantes de chef y en preparatoria.*

*9. La satisfacción de que muchos alumnos con diversas dificultades y algunos con discapacidad al término de su educación primaria continúan estudiando hasta lograr una carrera técnica o universitaria, convirtiéndose en personas trabajadoras e independientes.*

*10. Haber desarrollado y aplicado estrategias pedagógicas personalizadas para atender las necesidades individuales de cada estudiante, logrando así una mayor participación y éxito académico en el aula.*

*11. Como psicóloga escolar, haber trabajado en estrecha colaboración con otros profesionales de la educación y especialistas para identificar y abordar las necesidades emocionales y de aprendizaje de los estudiantes, promoviendo un ambiente escolar inclusivo y de apoyo.*

*12. Como docente de comunicación, haber implementado estrategias de comunicación efectiva con los estudiantes, padres y compañeros docentes para fomentar la comprensión, empatía y colaboración en el proceso educativo inclusivo.*

El presente estudio de investigación descriptiva, con un enfoque cualitativo, ha proporcionado una comprensión más profunda de los desafíos que enfrenta la educación inclusiva. A través de las respuestas de los actores involucrados, se han identificado áreas críticas que requieren atención para mejorar las políticas y prácticas educativas en este ámbito. Además, se ofrecen recomendaciones prácticas basadas en evidencia para promover una educación más inclusiva y equitativa para toda la comunidad educativa, incluyendo docentes, padres de familia y personal de las instituciones educativas. A partir del análisis de las respuestas, se han destacado varias áreas que necesitan mejoras urgentes:

**Espacio insuficiente:** La falta de espacio adecuado para realizar actividades de apoyo limita la efectividad de las estrategias inclusivas.

**Inasistencia de alumnos:** La inasistencia frecuente de los alumnos es un obstáculo significativo para la implementación de programas inclusivos.

**Resistencia de los padres:** La resistencia de algunos padres a participar en programas inclusivos dificulta el progreso.

**Material inadecuado:** Existe una carencia de materiales adecuados para implementar estrategias individuales efectivas.

**Capacitación docente:** Es crucial la capacitación continua de los maestros de aula regular para atender las necesidades diversas de los alumnos.

**Necesidad de materiales y estrategias pertinentes:** Se requiere el desarrollo de materiales y estrategias adaptadas a las condiciones específicas de los alumnos.

## CONCLUSIONES

Para abordar los desafíos identificados y mejorar la calidad de la educación inclusiva, se proponen las siguientes estrategias de intervención:

**Programas de formación y desarrollo profesional:** Implementar programas específicos para docentes inclusivos, centrados en estrategias de enseñanza colaborativa y apoyo a la diversidad de necesidades estudiantiles.

**Espacios de intercambio y apoyo:** Crear espacios para el intercambio de experiencias y apoyo entre docentes inclusivos, tanto a nivel escolar como comunitario, para compartir buenas prácticas y estrategias efectivas.

**Recursos educativos adaptados:** Proveer recursos educativos adaptados, herramientas de apoyo y tecnologías de asistencia para facilitar la enseñanza y el aprendizaje inclusivo en el aula.

**Colaboración interdisciplinaria:** Fomentar la colaboración entre docentes de aula regular, especialistas en educación especial y otros profesionales para diseñar planes de apoyo individualizados y estrategias de intervención temprana.

**Difusión de experiencias exitosas:** Destacar y compartir experiencias exitosas de docentes inclusivos, ofreciendo oportunidades para que otros docentes aprendan de sus estrategias y enfoques efectivos.

Estas estrategias son sugerencias que podrían implementarse para abordar los desafíos identificados y mejorar la calidad de la educación inclusiva en las escuelas regulares.

## REFERENCIAS

Ángeles Barragán, K. B. (2021). *Desafíos que enfrentan los docentes de la USAER ante la inclusión educativa: Historias de vida desde su formación profesional*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa–CNIE 2021. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/>

[doc/2416.pdf](#)

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: Guía práctica*. CEAC.

Cruz Vadillo, R., Iturbide Fernández, P., & Santana Valencia, E. V. (2017). Implicaciones de la inclusión de alumnos con discapacidad en la práctica educativa. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa–CNIE 2017. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0585.pdf>

García-Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista de Educación Inclusiva*, 11(2), 49-62. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/373/359>

Secretaría de Educación Pública. (s.f.). Planes y programas de estudio.

Senado de la República. (2019). Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.

Universidad de Sonora Estrategias de inclusión para la atención de estudiantes en situación de vulnerabilidad social a nivel básico. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa–CNIE 2019. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0174.pdf>

---

## 9. VIVENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR SOBRE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

JOSÉ GUADALUPE MIRELES MENDIOLA

### INTRODUCCIÓN

La Educación Media Superior (EMS) en México, actualmente, enfrenta una Reforma Educativa que se concreta en la construcción del Marco Curricular Común, el cual se propone brindar una educación de excelencia y con sentido humano; por lo que se concreta en un proyecto educativo con enfoque crítico, humanista y comunitario para formar estudiantes con una visión integral, es decir, educar no solo para adquirir conocimientos y habilidades cognitivas sino también para conocerse, cuidarse y valorarse a sí mismos; aprender acerca de cómo pensar y no en qué pensar; ejercer el diálogo como base para relacionarse y convivir con los demás; adquirir valores éticos y democráticos; y colaborar e integrarse en comunidad para lograr la transformación social.

Por lo anterior, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) requiere que los profesores formen personas capaces de conducirse como ciudadanos autónomos, con sentido humano y crítico para construir su propio futuro en sociedad. Un problema que enfrentan los docentes en el nivel de bachillerato es que, en las escuelas, como en la sociedad, se ha asignado un valor a la acumulación de conocimientos como un medio para mejorar la condición económica de las personas, pensando que únicamente se trata de competir y de ser el mejor, de adquirir mayores conocimientos y de obtener la mejor calificación. Todo esto ha generado la creencia que la educación es un principio individual, donde el esfuerzo personal y el egocentrismo servirán para tener éxito. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que el individualismo conduce al aislamiento, la reducción de posibilidades de crecimiento personal y social, de apoyo solidario entre personas, dentro y fuera de la escuela, así como a desequilibrios socioemocionales.

En este sentido, es importante resaltar que una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes, les permitirá a los profesores socializar en los espacios de las academias la riqueza que

representa trabajar la interdisciplinariedad en sus planeaciones didácticas por pedido de los proyectos comunitarios.

Solo de esta manera podrán atender desde la realidad los problemas y retos que enfrentan las alumnas y alumnos en su comunidad. Esto establece la necesidad de incorporar, mantener y fortalecer la participación, creatividad y acción colaborativa de los docentes en el trabajo colegiado en la academia de ciencias experimentales. El objetivo es que la educación tenga un mismo sentido y propósito entre los miembros de la comunidad; solo así es posible lograr un impacto decisivo en los aprendizajes de los estudiantes y en la transformación social. Y no trabajar desde lo disciplinar de manera aislada, como se ha hecho tradicionalmente. Se requiere adoptar la interdisciplinariedad, dado que los alumnos son el centro de la educación que interactúan en un escenario comunitario amplio y diverso, con las aportaciones de los saberes culturales y la experiencia que ofrece interactuar con personas que son y piensan diferente; con quienes generan aprendizajes significativos a través de las ideas y reflexiones.

Es pertinente resaltar que el trabajo colaborativo de los profesores en la construcción de un proyecto interdisciplinario debe formar estudiantes con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismos, que sean autocríticos y tengan la capacidad de relacionarse con los demás, donde el diálogo y la argumentación sirvan para el entendimiento de sí mismo, de los otros y de la comunidad.

El papel de las docentes y los docentes para el logro educativo es importante, dado que son agentes fundamentales para el proceso educativo, pues conocen los aspectos de la disciplina que imparten, las características de sus estudiantes y tienen cercanía con los fenómenos que se presentan en sus contextos, pero se les dificulta la didáctica adecuada para la enseñanza de su disciplina y aun más el trabajo interdisciplinario. En lo que respecta a este nivel educativo, se prepararon para ser profesionales de un campo de conocimiento, pero no para ser docentes, otra dificultad que enfrentan es que son profesores de tiempo parcial; es decir, trabajan por horas y esto no les permite trabajar de manera colegiada en las academias por sus tiempos.

En lo que respecta a las vivencias de los profesores, que comparten en las reuniones de academias con relación al trabajar en sus planeaciones por medio del aprendizaje basado en proyectos, comentan que se les solicita motivar el aprendizaje situado; propiciar la duda, la curiosidad y el deseo por aprender sobre temas relevantes para la vida personal y colectiva de sus estudiantes. Y en los principios que fomenta la NEM, deben considerar

atender el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente, lo cual implica reconocer la existencia y bienestar como seres humanos y de ello depende la existencia y bienestar del medio ambiente. Por ello es importante analizar los patrones de consumo actuales y tomar acción de manera individual y colectiva para minimizar la contaminación ambiental y mitigar el cambio climático. Este último tema se retoma como proyecto en la academia de ciencias experimentales, integrada por seis profesores para aplicar la interdisciplinariedad e incentivar la conciencia, el conocimiento, la protección y conservación del entorno, en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 275.

Esta institución educativa es de nueva creación, por lo cual la infraestructura no cuenta con las aulas para atender a los 12 grupos en el turno matutino, de las especialidades de Mecatrónica, Programación, Laboratorista Clínico, Soporte y Mantenimiento de Cómputo. Por tal motivo, se han acondicionado el auditorio, el centro de cómputo y el área de oficinas como los salones de clase, así como la gestión para la donación de dos aulas prefabricadas. Asimismo, no se tiene biblioteca ni laboratorios para las prácticas, que son importantes para llevar la teoría a la práctica.

La formación inicial de los docentes de la academia de ciencias experimentales es: Licenciado en Pedagogía con especialidad en Ciencias Naturales, Ingeniero Químico, Ingeniero Industrial, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero en Mecatrónica e Ingeniero en Mantenimiento Industrial.

Sus experiencias con el trabajo colaborativo para la aplicación del trabajo por proyectos: Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), presentaba retos al considerar que esta metodología permite crear aprendizajes gracias a la realización de una producción concreta. A través de una serie de etapas, donde los alumnos colaboran, guiados por el o la docente, para responder a una problemática, resolver una situación o responder a una pregunta, apoyándose en un tema que suscita su interés. Es importante que los estudiantes se enfrenten a una problemática real que deberán resolver siguiendo un proceso de investigación-acción, movilizando conocimientos, habilidades y actitudes de una forma interdisciplinar y colaborativa. Y ahí está el problema: cómo aplicar la interdisciplinariedad, porque por tradición a los profesores se les ha facilitado la enseñanza disciplinar; y hasta un tanto descontextualizada, al dar a los educandos solo conocimientos teóricos desvinculados de la realidad.

En lo que respecta a la interdisciplinariedad en los dominios para la práctica docente en la EMS, es importante que los docentes dominen el currículo para la enseñanza y el aprendizaje, para aplicar esta entre las diferentes Unidades de Aprendizaje Curricular del

Marco Curricular Común de Educación Media Superior. Así como participar en el trabajo colegiado y en las actividades colaborativas de la comunidad escolar, para diseñar soluciones interdisciplinarias a problemas de la comunidad escolar, por lo que es importante que analicen su práctica docente, de forma individual y colectiva para identificar sus fortalezas y áreas de oportunidad para favorecer el trabajo interdisciplinar.

Las ciencias experimentales en la EMS, de acuerdo con los Lineamientos de Operación del Sistema Nacional de Academias, en los acuerdos 653 y 656, se integran por las disciplinas de química, biología, ecología, física, bioquímica y temas de ciencias de la salud. En este sentido, las ciencias experimentales son aquellas disciplinas en las que se realizan experimentos para reunir información y comprobar hipótesis. Estas ciencias se caracterizan por una metodología científica rigurosa para obtener conclusiones.

Las ciencias experimentales requieren de una preparación especializada para poder realizar los experimentos con éxito. Se utilizan técnicas científicas para recopilar información, como la observación, la medición, el análisis estadístico y la experimentación. Los resultados obtenidos se interpretan para comprobar hipótesis o formular nuevas teorías.

En lo que respecta a las academias, se han concebido como un organismo colegiado, que tiene la facultad de innovar, replantear y enriquecer el currículo a través de procesos de planeación, programación y evaluación. Este organismo colegiado se conforma por docentes que imparten una materia (agrupación por asignatura) o por grupos de docentes por campo disciplinar.

En consecuencia, este organismo colegiado trabaja para: Organizar las experiencias educativas de los docentes en las aulas y socializarlas en colectivo para rescatar las mejores prácticas, así como espacios para diseñar e innovar dispositivos educativos que contextualicen los aprendizajes, apegados a los contextos reales de los estudiantes y al tomar como base al diagnóstico del contexto áulico, escolar y comunitario realizado por los profesores al inicio de cada semestre en este nivel educativo; aprender en el hacer y ser, para vincular la teoría y la práctica en situaciones concretas de la realidad de los estudiantes para que se transformen como personas que inciden en mejoras de su comunidad, y por último, un espacio para comunicar y replantear las trayectorias del docente en cuanto a su profesionalización para atender a las necesidades de aprendizaje de sus alumnos y aprovechamiento de los recursos institucionales, para que por medio de las academias se realice la planeación estratégica, elevando la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje ofrecidos a través del currículo.

De esta manera el objetivo de las academias es elevar la calidad del servicio educativo para hacerlo congruente con las propuestas de las Reformas Educativas, mediante el intercambio de experiencias docentes y del trabajo colaborativo, con la finalidad de proponer vías de solución a problemáticas técnico-pedagógicas propias del plantel escolar. Por ello se solicita que los docentes reflexionen, analicen y evalúen los procesos educativos para establecer acciones estratégicas que permitan optimizar el quehacer de la comunidad educativa.

Asimismo, revisar, analizar y evaluar los programas desarrollados en el plantel (institucionales y de estudios) para proponer las adecuaciones y las actualizaciones pertinentes, con el fin de dar solución a las problemáticas detectadas en el trabajo áulico y escolar, promover y difundir el trabajo colaborativo e interdisciplinario para consolidar los perfiles de egreso y del docente. Fomentar el intercambio de experiencias docentes e innovaciones científicas, tecnológicas y pedagógicas, que coadyuven a ofrecer un servicio educativo de calidad.

La participación de las academias es fundamental para mejorar la calidad educativa e impulsar diversas acciones relevantes en la educación media superior, como: el Movimiento contra el abandono escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales en las comunidades escolares, el trabajo colegiado y la observación en el aula.

Por lo anterior expuesto es fundamental identificar los saberes profesionales que las maestras y los maestros de la academia de ciencias experimentales poseen a partir de su trayectoria formativa y profesional, pues en ella, adquiere relevancia la reflexión sobre los saberes experienciales para reconocer qué se requiere mejorar, transformar o conocer para lograr la interdisciplinariedad y favorecer la integración curricular.

En lo que respecta a la interdisciplinariedad, se hace referencia cuando aparece una coordinación para lograr un objetivo común. La interdisciplinariedad es un proceso dinámico en el cual los diferentes protagonistas van atravesando etapas a medida que avanzan en la búsqueda de lograr su objetivo. En un primer momento, se reúnen y prevalece un desconcierto general, aunque tengan en claro el objetivo del proyecto, no se sabe a ciencia cierta cuáles son los pasos por seguir para lograrlo. Se desconoce cuál será la responsabilidad de cada uno, qué tareas deberán llevar a cabo y surgen las dudas en cuanto a si serán capaces de lograr individualmente asumir el rol que el proyecto demanda.

Ante lo que surgen las preguntas de investigación ¿Cuáles son las vivencias del profesorado de la academia de ciencias experimentales en EMS en el uso de la interdiscipli-

nariedad? ¿Cómo realizan la colaboración interdisciplinaria en la planeación didáctica los profesores de la academia de ciencias experimentales? ¿Cuál es el objetivo común en la interdisciplinaria que enuncian los profesores de la academia de ciencias experimentales, al realizar la planeación didáctica? ¿Cuáles son las problemáticas abordadas desde la interdisciplinaria en la planeación didáctica de los profesores de la academia de ciencias experimentales?

El propósito del estudio fue interpretar y argumentar teóricamente las vivencias de los profesores de la academia de ciencias experimentales sobre la interdisciplinaria en la planeación didáctica. Para ello, se conceptualizó a la interdisciplinaria como “las interacciones eficaces tejidas entre dos o más disciplinas y sus conceptos, sus procedimientos metodológicos, técnicas” (Lenoir, 2013, p. 61).

## MÉTODO Y REFERENTES TEÓRICOS

### Noción de interdisciplinaria

La interdisciplinaria a través del tiempo desde su perspectiva epistemológica, instrumental y afectiva, para orientarla al pensamiento interdisciplinario en el campo de la educación por lo que requiere metodológicamente de la colaboración de diversas y diferentes disciplinas y, en general, la colaboración de especialistas procedentes de diversas áreas tradicionales o de disciplinas.

En este sentido se deben involucrar los profesores con el objetivo de vincular, integrar y comprender varias disciplinas para resolver problemas complejos, a fin de que sus actividades no se produzcan en forma aislada, dispersa y fraccionada.

### Conceptualización

Se parte de la idea que la interdisciplinaria es un término formado a partir de interdisciplinario y éste se ha formado a partir de raíces del latín. Estas son: *inter-* que significa entre y disciplina, *disciplinae* con el significado de instrucción, enseñanza, conocimiento, ciencia, más el sufijo *-arius* que señala pertenencia. A esas raíces se le añade el sufijo *-dad* proveniente del latino *-tat-* que indica abstractos de cualidad.

Quien considera entre los aspectos más importantes el fundamento ontológico de la interdisciplinaria para lograr la integración social y gracias a este término se puede

abordar con un enfoque de tipo integral. Se conceptualizó a la interdisciplinariedad como “las interacciones eficaces tejidas entre dos o más disciplinas y sus conceptos, sus procedimientos metodológicos, técnicas” (Lenoir, 2013, p. 61).

### **Origen y enfoques**

La interdisciplinariedad ha enfrentado un grado de fusión o dispersión de las disciplinas en los contextos escolares, así como la dominación de un vínculo real, por las dificultades de los profesores para atender a los objetivos de aprendizaje, los fundamentos curriculares y su aplicación de manera colaborativa.

Por lo anterior la problemática interdisciplinaria se enfocó en Francia en el pensamiento cartesiano racional y desde los enciclopedistas, para la búsqueda de sentido, la lógica racional y la relación con el saber cómo la base del pensamiento interdisciplinario.

En el enfoque de Estados Unidos de América se admite una perspectiva instrumental a partir de las interacciones sociales externas, por medio de la búsqueda de respuestas operacionales de preguntas planteadas en el contexto de la sociedad. Por ello se la interdisciplinariedad se centra en la resolución de problemas sociales, donde el saber es visto como un proyecto útil y operacional, es decir se concreta en la funcionalidad el saber hacer.

Otro enfoque de la interdisciplinariedad es el brasileño con una perspectiva fenomenológica de las interacciones internas simbólicas, para la búsqueda de respuestas operacionales a preguntas personales planteadas por los sujetos, donde su orientación es el proceso de construcción continua de este, por el conocimiento de uno mismo y por el de otro. Es decir, una interdisciplinariedad introspectiva para la búsqueda del yo integrador y no entre disciplinas que permita la realización del sujeto.

En la interdisciplinariedad brasileña su propósito es alcanzar la realización del ser humano, por lo que determina promover la atención en el yo integrador y no en las relaciones entre las disciplinas, por lo que se adopta una perspectiva afectiva en las interacciones internas del sujeto para la búsqueda de uno mismo.

Para los fines de la presente investigación se retoma el enfoque de la perspectiva de Francia que conduce a la focalización del saber, la búsqueda de la funcionalidad, una interdisciplinariedad académica en la reflexión y crítica del saber científico.

La atención se centra en las finalidades de la interdisciplinariedad escolar para la difusión del saber científico y la formación de actores sociales, por medio de la instauración de condiciones adecuadas que permitan producir y apoyar el desarrollo de procesos integradores y la apropiación de saberes como productos cognitivos en los estudiantes, lo que requiere de un ajuste de los saberes escolares a nivel curricular, didáctico y pedagógico.

Por lo anterior implica la noción de enseñanza, de formación al tener como elemento de referencia al sujeto que aprende, por lo que conduce a vínculos de complementariedad entre las disciplinas escolares.

### **Planeación didáctica**

La Nueva Escuela Mexicana propone una educación con sentido crítico, humanista y comunitario, que permita valorar, atender y potenciar la educación como un proyecto social compartido y que responda a los contextos y características de las y los estudiantes. En este sentido la planeación didáctica debe tomar como eje rector el enfoque humanista de la NEM que busca formar personas con pensamiento crítico, que se conozcan a sí mismas, que sean autocríticas y tengan la capacidad de relacionarse con los demás de manera pacífica y sana; donde el diálogo y la argumentación sirven para el entendimiento de sí mismo, de los otros y como parte de una comunidad. Busca que las estudiantes recuperen los conocimientos y aprendizajes adquiridos para comprender la experiencia humana en su contexto social, histórico y cultural, de modo que puedan entenderse como seres influidos por su pasado, que viven en el presente y pueden construir su futuro.

La planeación didáctica implica la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite enfrentar de forma ordenada y congruente, situaciones a las que el estudiante se enfrentará en su vida cotidiana y en el caso del profesor, a su práctica docente.

La planeación didáctica se concibe como la organización de un conjunto de ideas y actividades que permiten desarrollar un proceso educativo con sentido, significado y continuidad. Constituye un modelo o patrón que permite al docente enfrentar su práctica de forma ordenada y congruente (SEP, 2017). Su elaboración implica analizar y organizar los contenidos educativos, determinar los objetivos, intenciones y propósitos educativos a lograr; además de establecer la secuencia de actividades en el tiempo y espacio.

En realidad, no hay una fórmula mágica que defina cuál es la metodología más eficaz para favorecer el aprendizaje y por ello se recomienda una combinación de muchas, con base en la creatividad del docente (Murillo, Martínez-Garrido y Hernández-Castilla, 2011), pero que respondan a conseguir un propósito educativo claro.

## **Modelos**

Actualmente en la educación media superior la planeación que realizan los docentes es a través de progresiones, en este sentido la planeación didáctica es el plan de trabajo que contempla los elementos que intervendrán en las estrategias de aprendizaje, organizándolas de manera que faciliten el desarrollo de sus capacidades metacognitivas, adquisición de competencias y modificación de actitudes en el tiempo disponible. Se pueden considerar diferentes modelos;

Planificación Normativa: se basa en las normas y los planes de estudio oficiales.

Planificación Situacional: se adapta al contexto y las necesidades de los alumnos.

Planificación Estratégica: define la misión, la visión y los valores de la institución educativa.

Por lo anterior se presentan las progresiones académicas para el logro de los aprendizajes en las áreas y recursos del currículo fundamental para después elaborar los programas de trabajo en el aula, escuela y comunidad. Las progresiones de aprendizaje son modelos educativos que describen cómo evoluciona la comprensión de los estudiantes sobre conceptos e ideas centrales en una disciplina. Las progresiones de aprendizaje son los pasos que las y los estudiantes deben seguir en la medida que avanzan hacia el dominio de un concepto, proceso, práctica o habilidad, buscan atender lo que sucede, dando mayores oportunidades a las y los estudiantes independientemente de su contexto e ideas previas.

## **Componentes**

La planeación didáctica es el eje donde gira la enseñanza eficaz. Y estos son sus elementos fundamentales:

Objetivos de Aprendizaje: se establece de forma clara y precisa las metas a alcanzar. Define lo que los estudiantes aprenderán y conseguirán tras un período de instrucción.

**Contenidos:** Es donde se seleccionan los temas y materiales que se enseñan. Todo orientado a alcanzar los objetivos de aprendizaje.

**Estrategias Didácticas:** son los métodos y técnicas de enseñanza que se aplicaran. Técnicas como discusiones y trabajos en grupo se utilizan para facilitar el aprendizaje.

**Recursos:** los materiales y herramientas indispensables para las actividades de enseñanza. Esto incluye libros de texto, tecnología educativa, y otros recursos didácticos.

**Evaluación:** Son los métodos y criterios que se emplearán para medir el progreso de los estudiantes. La evaluación, formativa o sumativa, es clave para identificar áreas de mejora y asegurar que se cumplan los objetivos de aprendizaje.

### **Sistematización de experiencias**

Es importante reflexionar sobre la sistematización de las experiencias en el ámbito de la educación, dado que contribuyen a incorporar nuevas vertientes en el pensamiento para la aproximación al conocimiento y transformación de la práctica.

La sistematización de experiencias es un ejercicio intencionado que busca penetrar en la trama próximo-compleja de la experiencia y recrear sus saberes con un ejercicio interpretativo de teorización y de apropiación consciente de lo vivido. Requiere un empeño de curiosidad epistemológica y supone rigor metódico para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo. Para lograrlo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos, vemos, sentimos y pensamos. Así objetivamos nuestra experiencia y al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte. La sistematización de experiencias permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poder la comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo.

Los principales puntos de confluencia en las distintas propuestas teórico-metodológicas coinciden en considerar la sistematización de experiencias como:

Un proceso de reflexión individual y colectivo.

En torno a una práctica realizada o vivida.

Que realiza una reconstrucción ordenada de lo ocurrido en ella.

Que provoca una mirada crítica sobre la experiencia.

Que produce nuevos conocimientos.

La sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse críticamente de las experiencias vividas (sus saberes y sentires), comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

## MÉTODO

### Fundamentos epistemológicos

El enfoque metodológico de la investigación es cualitativo, dado que la Epistemología, es una de las pocas ciencias que le ha permitido al hombre la búsqueda y comprensión del mundo circundante y la relación sujeto-objeto desde distintas perspectivas, para generar, interpretar y transmitir nuevo conocimiento.

La tarea primordial del investigador es entender e interpretar el mundo de los participantes en base a sus experiencias y visiones del entorno donde se desenvuelven. Es importante contrastar el actuar de los profesores con base en el contexto y las planeaciones didácticas donde se reflejen los procesos interdisciplinarios. El investigador y los participantes interactúan de manera constante y dinámica durante todas las etapas de la investigación.

### Procedimiento

La presente investigación es cualitativa porque se plantean concepciones del conocimiento basadas en perspectivas constructivistas (experiencias individuales, significados social, históricamente construidos; su estrategia de indagación es narrativa porque el investigador estudia las vidas de los individuos mediante una cronología narrativa y se combina con los puntos de vista de la vida del investigador en una narrativa colaborativa.

Lenoir (1998) el proceso de la interdisciplinaria se inscribe en un proyecto de producción educativa y de utilización de otros saberes como lo son el saber experiencial

y el de alteridad. En la búsqueda de la unidad del saber por medio de una búsqueda de una súper-ciencia, las preocupaciones fundamentales de orden filosófico y epistemológico de sentido, el objetivo en la construcción de un marco conceptual global que en una perspectiva de integración que unifique el saber científico. Procedimiento por seguir en la interdisciplinariedad:

Nivel Curricular: articulación interna de las materias constituyentes del currículum.

Nivel Didáctico: tiempo de anticipación y reflexión crítica, fase preactiva y fase postactiva.

Nivel Pedagógico: tiempo de actualización: fase interactiva.

### **Actores y vivencias**

El estudio se realiza en una institución de Educación Media Superior (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios 275) en la Ciudad de Matamoros, Tamaulipas, ubicado en calle Alfonso Sánchez Madariaga. SN, colonia Campestre Del Rio I, código postal 87440, México.

Atiende una matrícula de 506 estudiantes en el turno matutino, distribuidos en 12 grupos, de las especialidades de Mecatrónica, Programación, Laboratorio Clínico y Soporte y Mantenimiento. Cabe destacar que corresponden a cuatro grupos de segundo semestre, cuatro grupos de cuarto semestre y cuatro grupos del sexto semestre.

La plantilla de personal de la institución se integra por 9 directivos, 43 maestros frente a grupo y 12 administrativos, la infraestructura se conforma por tres edificios y dos aulas prefabricadas. En el edificio 1 se cuenta con ocho aulas; edificio 2 planta alta oficinas administrativas y un aula, planta baja centro de cómputo acondicionado como aula y oficinas administrativas; edificio 3 auditorio acondicionado como aula, oficina administrativa, sala de maestros y sanitarios de mujeres y hombres, así mismo se tiene una techumbre para realizar actividades académicas, culturales y deportivas, además se habilitaron una cancha de futbol y voleibol.

Datos relevantes que se presentan en el plantel con base en la rendición de cuentas correspondiente al periodo septiembre 2023 febrero 2024 el abandono escolar corresponde a un 13%, la titulación al ser una institución con el componente profesional se encuentra

en un 50%, los alumnos beneficiados con los programas de becas 456 y el porcentaje de alumnos certificados por Microsoft 95%. Los profesores recibieron dos diplomados como parte de la jornada de actualización docente (Metodología STEAM y *Microsoft Team*).

Los participantes del presente estudio corresponden a 6 docentes de la academia de ciencias experimentales en las disciplinas de química, física, ecología, bioquímica y temas de la salud. Su formación profesional Licenciado en Pedagogía con especialidad en Ciencias Naturales, Ingeniero Químico, Ingeniero Industrial, Ingeniero Agrónomo, Ingeniero en Mecatrónica e Ingeniero en Mantenimiento Industrial (Tabla 1). En la profesionalización de estos docentes solo dos han cursado y titulado de un estudio de posgrado en la Maestría en Metodología de la Enseñanza y Maestría en Educación Básica, actualmente un docente cursa el Doctorado en Educación en la línea de formación de profesores con el 50% de avance en los créditos.

A los docentes se les invitó a participar en el estudio y aceptaron, por ser un tema de interés colectivo en la academia de ciencias experimentales y del cual expresan que tienen dudas y desean aprender para aplicar la interdisciplinariedad en el proyecto del cambio climático.

**Tabla 1**

*Características de los sujetos de estudio*

<b>Profesores</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Formación inicial</b>	<b>Profesionalización</b>	<b>Años de servicio</b>
1	Química	Licenciado en Pedagogía con especialidad en Ciencias Naturales	Maestría en Educación Básica  Doctorado en Educación en la línea de formación de profesores con el 50% de avance en los créditos	13
2	Física	Ingeniero Industrial		6
3	Ecología	Ingeniero Agrónomo		4
4	Bioquímica	Ingeniero Químico	Maestría en Metodología de la Enseñanza	10

**Tabla 1***Características de los sujetos de estudio*

<b>Profesores</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Formación inicial</b>	<b>Profesionalización</b>	<b>Años de servicio</b>
5	Física	Ingeniero en Mecatrónica		6
6	Temas de la salud	Ingeniero en Mantenimiento Industrial		8

### **Sistematización de vivencias**

Los instrumentos por emplear serán los relatos y entrevistas en profundidad por ser un método de recolección de datos cualitativos que permiten recopilar una gran cantidad de información sobre las vivencias de los profesores de la academia de ciencias experimentales. Durante las entrevistas a profundidad, los investigadores y participantes tienen la libertad de explorar puntos adicionales y cambiar el rumbo del proceso cuando sea necesario, ya que es un método de investigación independiente que puede adoptar múltiples disciplinas según las necesidades de la investigación. Estos instrumentos permiten una estructura flexible. Aunque es poco estructurada, cubre pocos temas a base de una guía, lo que permite que cubra áreas apropiadas para el entrevistado. Este método se caracteriza por ser interactivo. El proceso de la entrevista, el material que se produce y la interacción donde el entrevistador plantea preguntas iniciales de manera positiva para que el encuestado sea alentado a contestar.

En las entrevistas en profundidad se utilizaron técnicas de sondeo, por lo que la comprensión de los resultados se logró a través de la exploración y explicación. El entrevistador hizo uso de preguntas de seguimiento para obtener una perspectiva más profunda y una comprensión del significado de los participantes. Permitieron profundizar en las experiencias, sentimientos y perspectivas de los entrevistados.

Otro instrumento por considerar es la revisión de sus planeaciones didácticas para constatar que se está considerando el proyecto del cambio climático que concreta la interdisciplinariedad, con el propósito de identificar la manera en que se organizan los contenidos y cómo se lleva este a la práctica.

En las consideraciones éticas se mantendrá el anonimato de los participantes, para garantizar la confidencialidad, por tal motivo durante el desarrollo de las entrevistas en profundidad se les asignará una letra del abecedario con el propósito de proteger su identidad, para fines del estudio no se pretende exhibir las vivencias en torno a los retos que experimentan los profesores para la aplicación de la interdisciplinariedad. Y se respetará la libertad de expresión para que no se violen los derechos humanos.

## REFERENCIAS

- Corona Lisboa, J. L. (2018) Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, 144, 69-76
- Lenoir, Y. (2013). Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualizaciones. *Interdisciplinar*, 1, 51-86.

# **INVESTIGACIÓN Y ANÁLISIS DE RECURSOS**

---

## 10. REDES SEMÁNTICAS: TÉCNICA PARA REPRESENTAR LOS SIGNIFICADOS DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES

JOSÉ SANTIAGO COVARRUBIAS LEE

### INTRODUCCIÓN

En la frontera noreste de México, una muestra de profesores de educación básica del noreste de México, en Reynosa, Tamaulipas (nivel primaria, específicamente) enfrenta desafíos significativos en su práctica docente, en lo relacionado a la aplicación del programa analítico y el nuevo modelo de trabajo con base en metodologías de trabajo por proyectos de la Nueva Escuela Mexicana. Lo antes mencionado a lo largo de las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) que han transcurrido hasta el momento, cinco sesiones, en lo que va del ciclo escolar 2023-2024.

Se ha observado que manifiestan poco interés en los temas abordados, de manera previa se les hace llegar un orden del día en el que se incluyen los puntos a tratar en cada una de las sesiones de los CTE y cuando es momento de llevarlo a cabo, se muestran atentos. No obstante, cuando dan inicio los procesos de reflexión, donde el facilitador recupera conocimientos previos, favorece un andamio para un próximo anclaje con el núcleo de tensión se hace un silencio; la atención baja.

En ese momento el facilitador toma conciencia y construye analogías que logren captar nuevamente la atención para alcanzar una vez más la misma densidad de atención que se tenía al inicio de la sesión del CTE, pero, otra vez, al tratar de recuperar las impresiones o pareceres al respecto de los materiales escritos o audiovisuales se genera un silencio. Entonces, no analizan de manera profunda los materiales de lectura proporcionados, ni los archivos audiovisuales, para la mejora de su práctica pedagógica. Esta falta de compromiso y desconocimiento afecta la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas.

Otra situación observada es que los docentes dudan del seguimiento que tendrá el Programa de Estudios 2022, y que por esa razón no tiene sentido problematizar la práctica pedagógica por medio del programa analítico y mucho menos construir proyectos transdisciplinarios, porque comentan: “el ejercicio les quita mucho tiempo”, manifiestan que:

“O nos sentamos a diseñar proyectos o damos clase, porque no alcanza el tiempo para todo”. Ese posicionamiento es recurrente durante las sesiones del CTE.

A partir de las sesiones del CTE, que se han llevado a cabo hasta el mes de febrero de 2024, se ha podido detectar que los docentes desconocen los modelos de profesorados y cómo es que se relacionan con la toma de decisiones de manera diaria en el ejercicio docente. No se observa congruencia entre lo que se comenta en los CTE y lo que ocurre en la realidad con las propuestas, así como con lo que pasa al interior de las aulas, dado que es común que las actividades que realizan los estudiantes no están orientadas en su totalidad a los procesos de desarrollo de aprendizaje, y sólo en algunos casos, se recurre a una enseñanza transdisciplinar.

La pregunta de problematización es: ¿Cuáles son las representaciones sociales de una muestra de profesores de educación básica del noreste de México, en Reynosa, Tamaulipas, acerca de los CTE?

Los CTE son los espacios de diálogo para la mejora de la práctica docente. Es importante mencionar que es el espacio *in situ* donde se realizan observaciones para la presente investigación. Resulta importante conocer, por medio de las redes semánticas naturales, cuáles son las representaciones que tienen los docentes acerca de los CTE, ya que es una de las actividades en las que están involucrados de manera directa. En este sentido, es importante documentar y analizar cuál es el modelo de profesor que existe mayormente en esta muestra de docentes y, a partir de ello, discutir cómo pueden ser transformadas estas representaciones. La presente investigación busca, en un segundo momento, transformar las Representaciones Sociales de los docentes en relación con el sentido que tiene el CTE para la ejecución de los programas analíticos, detección de problemas reales del contexto en el que se encuentra incertada la escuela.

El objetivo general de investigación es conocer las representaciones sociales de una muestra de profesores de educación básica del noreste de México, en Reynosa, Tamaulipas, acerca de los CTE.

Las preguntas y objetivos específicos son:

1 ¿Cómo identificar las razones detrás del bajo interés de los profesores en los temas discutidos durante las sesiones del CTE?

- 1 Identificar las razones detrás del bajo interés de los profesores en los temas discutidos durante las sesiones del CTE.
- 2 ¿Cómo influye el desconocimiento de los modelos de profesorado y la epistemología de la Nueva Escuela Mexicana en la práctica docente?
3. Documentar el desconocimiento de los modelos de profesorado y la epistemología de la Nueva Escuela Mexicana en la práctica docente
4. ¿Qué estrategias podrían implementarse para fomentar la participación activa y el análisis crítico de los materiales de lectura por parte de los profesores?
5. Implementar para fomentar la participación activa y el análisis crítico de los materiales de lectura por parte de los profesores.

A partir de la búsqueda de información en sitios académicos, y por medio de métodos booleanos, así como la conbinación de las palabras clave como: representaciones sociales, Consejos Técnicos Escolares (CTE) y modelos de profesorado, se pudo detectar que existe poca investigación relacionada de manera directa con la intención investigativa del presente documento. Sin embargo, se detectaron algunos documentos con puntos de unión al objetos de esta investigación: *Los comportamientos colectivos en la interacción diada del CTE (2016)*, elaborado por Florentino Silva Becerra; *El CTE como ritual en la escuela secundaria*, elaborado por Francisco Javier Cruz González (2007); *El CTE hacia la construcción de una educación pertinente*, elaborado por Alejandra Luna Guzmán (2022); y, por otra parte, el documento llamado *Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los Consejos Técnicos Escolares*, elaborado por Alejandra Luna Guzmán (2020); y *Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales*, elaborado por Joaquina Edith González Vargas (2014).

En los documentos se pudo detectar que es reducida la información en relación a una investigación que trate de documentar el por qué de algunas reacciones de los docentes que asisten a los CTE, y cómo estas acciones están relacionadas con el seguimiento de una visión y misión escolar que, de momento, queda únicamente en ideas y propuestas de acción.

---

## MÉTODO

El punto de partida de esta investigación, desde el enfoque cualitativo, es que hay una realidad que descubrir y es esta realidad en donde ocurre el fenómeno del significado de los CTE, la representación social, es decir, la realidad que construyen los individuos que dan significado a lo que se desea descubrir, manteniendo una epistemología hermenéutica con un marco teórico basado en las representaciones sociales y, finalmente, una metodología basada en el uso de una red semántica natural.

Por otra parte, Creswell (1994) considera que realizar un estudio cualitativo incluye mencionar los supuestos de los diseños cualitativos, indicando los tipos específicos de diseño, la reflexión sobre el rol del investigador, la discusión acerca de la recolección de los datos, el desarrollo de los procedimientos de registro, la identificación de los procedimientos de análisis de datos, especificación de los pasos para la verificación y el punteo de los resultados narrativos del estudio (Creswell, 1994, p. 1).

Es decir, Creswell propone que el investigador cualitativo tiene una concentración mayor en el proceso que en el fin o los resultados. Esto recupera, en gran medida, el sentido, el valor y la importancia que se brinda a los participantes dado que son quienes le dan sentido al estudio con sus experiencias de vida. En el caso de la presente investigación, con sus representaciones sociales, dado que son las estructuras mentales que le dan forma al *mundo* que se está tratando de descubrir e interpretar, en vinculación con el uso de instrumentos de investigación, como son las redes semánticas naturales y, en un segundo momento, grupos focales.

Entonces, el enfoque de investigación del presente documento mantiene un corte cualitativo, dado que se dio seguimiento a un método de análisis del discurso obtenido por medio de redes semánticas naturales, donde los participantes poseen características en relación con el ejercicio de la docencia en Reynosa, Tamaulipas, México.

Se pretende conocer cuáles son las representaciones que tienen los docentes acerca del objeto de estudio que se analiza en la presente investigación. Es imprescindible señalar que no existen variables a estudiar, sino un fenómeno llamado representaciones sociales de los CTE, el cual será analizado por medio de las significaciones que hagan los participantes, que se han definido como potenciales dentro de la investigación. De esta forma se analizará a profundidad el fenómeno estudiado.

El contexto en donde labora la muestra de docentes que participan en la presente investigación se encuentra en una de las colonias populares de la periferia de Ciudad Reynosa, Tamaulipas, tomando la carretera a Monterrey. La mayoría de las familias, que son atendidas por las y los docentes, que forman parte de la comunidad de padres y madres de familia, forman parte del sector maquilador, cumpliendo jornadas de trabajo de ocho horas y, en algunos casos, horarios quebrados de fines de semana por tiempos de 12 horas. En este sentido, algunos de los estudiantes pasan tiempo solos en casa o al cuidado de algunas vecinas.

Lo antes mencionado contribuye al bajo rendimiento académico de los propios estudiantes, así como al no seguimiento puntual de las actividades académicas por parte de las madres y padres de familia. Es común observar que las familias sufren por la falta de algunos servicios básicos, en específico, el servicio de agua. Esta es una de las afectaciones que se vive de manera generalizada en todo el fraccionamiento. Además, de manera eventual existen conatos de violencia por parte de algunos grupos delincuenciales, así como algunos tipos de violencia al interior de las propias familias.

Los docentes que formaron parte del levantamiento de la red semántica natural en su totalidad estudiaron una carrera a fin a la educación; 16 de ellos estudiaron la carrera de Licenciatura en Educación Primaria en escuelas normales públicas y, en dos casos, Ciencias de la Educación en universidades privadas. Todos cumplen con los requerimientos mínimos solicitados por parte de dirección y subdirección de gestión escolar, por ejemplo: contar con todos los materiales de seguimiento como lista de asistencia actualizada, bitácora del aula, ambientación del aula, diagnóstico socioeducativo de los estudiantes así como su archivo con hojas de datos relevates de cada uno de los estudiantes.

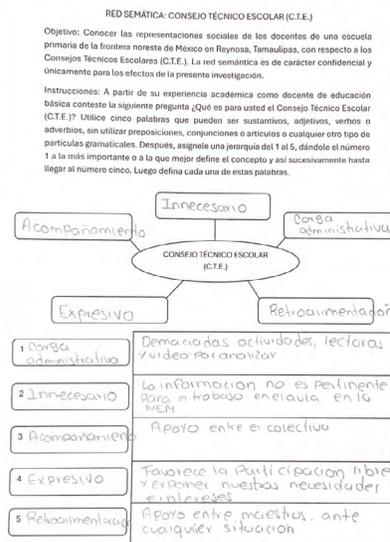
En lo relacionado con el tamaño de la muestra se puede mencionar que participan un total de 18 docentes; es decir, se cuenta con un universo de análisis de  $N=18$  docentes ( $N$ =Tamaño de la población).

## RESULTADOS PRELIMINARES

El instrumento utilizado para esta primera parte de la investigación es una red semántica natural. Dicho instrumento brinda la posibilidad de conocer la información que existe en determinado sector de la población, con base en la exposición a un nodo, el cual funge como el tema central, en donde los participantes tienen la posibilidad de registrar qué es lo que piensan o saben al respecto, así como la ordenación y significación que tienen de las palabras definidoras en relación con el nodo o tópico central (Figura 1).

### Figura 1

*Ejemplo de formato de la red semántica natural utilizada en la presente investigación*



La memoria semántica natural se puede denominar como un tesoro mental, que organiza el conocimiento que una persona posee acerca de las palabras y otros símbolos verbales, sus significados y sus referentes, acerca de las relaciones entre ellos y acerca de las reglas, fórmulas y algoritmos para la manipulación de estos símbolos, conceptos y relaciones (Tulving, 1972, citado por Valdez Medina, 2010, p. 39).

Se realizó la aplicación de una red semántica como primer instrumento para dar respuesta a la primera pregunta de investigación, y de esta forma conocer cuál es la representación social que tienen los docentes acerca de los CTE. Se recogieron datos cualitativos con el fin de conseguir un primer acercamiento al tema de estudio por medio del análisis

cuantitativo de estos para, posteriormente, afinar el resto de la metodología aplicada y mejorar la calidad del análisis por medio de la constitución de grupos focales (en un segundo momento de la investigación) por modalidades con la muestra N.

La red semántica permitió conocer cuáles son las principales palabras definidoras con respecto al nodo de CTE, así como la significación que los participantes construyen de cada una de las palabras que, a su parecer, definen mejor el nodo.

Para obtener los primeros resultados en esta investigación se realizó un primer paso: obtener el valor *J*. Para esto, se procedió al vaciado total de palabras definidoras generadas por los sujetos para definir el estímulo, en una hoja de *Excel* que se tuvo a bien formatear considerando el valor semántico que es indicado de acuerdo a la jerarquización que cada participante indicó en su red semántica. Una vez concluido el vaciado de cada una de las palabras en la red semántica natural aplicada en la hoja de cálculo, se detectó que se generaron un total de 53 palabras definidoras para CTE (Figura 2).

**Tabla 1**  
*Identificación del valor J con respecto al nodo*

RED SEMÁNTICA NATURAL DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES					Sujetos																					
Jerarquías	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
Valor semántico	5	4	3	2	1	VMT																				
Reflexionar	2	3		1		24	1		2	1		2					1								4	
Dialogar	2	3				8	2			2																
Compartir	1	2	1			16	3			2	1															2
Participar				1		7	4																			
Acordar			1		1	4	5									3										
Fuertifero	1					5	1																			
Estrategias		1		1		6	2			4																
Innovador			1			3	3																			
Experimental				1		2	4																			
Retroalimentativo					2	2	5							5												
Análisis	2		2			16		1	3		1			5			3									
Autocrítica			1			3		3																		
Autonomía				1		2		4																		
Colaboración			1		1	4		5					3													
Aprender	1			1		7		4												1						
Valorar					1	1		5																		
Planear			1			3		3																		
Evaluar				1		2		4																		
Mejorar				1	1	3		5	4																	
Intercambio	1					5		1																		
Trabajo		2				9		2							5								2			
Motivacional			1			3		3																		
Relacionarse				1		1		5																		
Organización	1	1	1			12		3	2	1																
Carga administrativa	6	2			2	40		5	1	2	1	1	2	1	1	1	1	5								
Compañerismo				1		2		4																		
Equipo				1		1		5																		
Innecesario		1				4		2																		
Acompañamiento			1			3		3																		
Expresivo				1		2		4																		
Redundante				2		4		4	4																	
Fragmentación					1	1		5																		
Tiempo perdido		1				4		4							2											
Estresante			2			6		4							3	3										
Desgaste				1		2		4																		
Experiencia	1				1	6		5								4								1		
Creatividad				1		2		4									4									
Convivencia			1		1	4		4									5							3		
Pesado		1				4		4																		
Tedioso			1			3		3																		
Laborioso				1		2		4																		
Cansado					1	1		5																		
Excesivo		1				4		2																		
Abrumador			1			3		3																		
Informativo				2		4		4																4	4	
Liberador					1	1		5																		
Lecturas	2					10		1																1	1	
Discurso			1			3		3																3		1
Propuestas					1	1		5																		
Política		1				4		2																		2
Práctico			1			3		3																		3
Educativo				1		2		2																		4
Discusiones					1	1		5																		5

En la Tabla 1 también es posible observar el valor *M* total (VMT). Este valor es el resultado de la multiplicación que se hizo de la frecuencia de aparición por la jerarquía obtenida para cada una de las palabras definidoras por los sujetos. Este es un indicador del peso semántico para cada una de las palabras definidoras obtenidas.

A continuación, se procedió a la identificación del conjunto *SAM*, este es el grupo de las 10 palabras definidoras con mayores valores *M* totales. Sin embargo, en un estudio de Bravo (1991, citado en Valdez Medina, 2010), se menciona que es mejor y más representativo del significado de un concepto, tomar quince palabras definidoras, como el núcleo central de la red semántica. Este conjunto *SAM* es un indicador de cuáles fueron las palabras definidoras que conforman el núcleo central de la red, debido a que es el centro mismo del significado que tiene un concepto. Entonces, para los fines de la presente investigación se utilizará una cantidas de 15 palabras con mayores valores *M* totales (Figura 3).

**Figura 3**

*Identificación del conjunto SAM, quince palabras definidoras con mayor peso semántico respecto al nodo*

RED SEMÁNTICA NATURAL DE LOS CONSEJOS TÉCNICOS ESCOLARES																										
Jerarquías	1					2					3					4					5					
	Valor semántico	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Se han señalado en color amarillo las 15 palabras con mayor peso semántico de la red, con valores que van desde los 40 puntos hasta los 4 puntos. Las palabras que encontramos con mayor peso semántico son: carga administrativa, reflexionar, análisis, compartir, organización, lecturas, trabajo, dialogar, aprender, estrategias, estresante, experiencia, fructífero, intercambio y acordar. A continuación se procedió a la identificación del valor *FMG*; se obtuvo por medio de una regla de tres, donde el valor *M* total más alto representa la total cercanía (100%) que tiene ese concepto con respecto al estímulo que fue definido. Es decir, mediante el cálculo de los demás valores, se obtendrá, en términos de proporción la distancia que tiene cada una de las palabras definidoras, respecto al estímulo.

Continuando con la recomendación metodológica, y retomando que la palabra con mayor valor *M* fue: carga administrativa con 40 puntos, esta representa el 100%, entonces la palabra reflexionar fue el segundo valor *M* más alto que representa un 60% de cercanía (Tabla 3).

**Tabla 1**

*Representación en tabla del valor MFG, distancia semántica en porcentaje que tienen cada una de las palabras definidoras con mayor valor M*

<b>Palabra definidora</b>	<b>Valor M total</b>	<b>Valor MFG</b>
Carga Administrativa	40	100 %
Reflexionar	24	60 %
Análisis	16	40 %
Compartir	16	40 %
Organización	12	30 %
Lecturas	10	25 %
Trabajo	9	22.5 %
Dialogar	8	20 %
Aprender	7	17.5 %
Estrategias	6	15 %
Estresante	6	15 %
Experiencia	6	15 %
Fructífero	5	12.5 %

**Tabla 1**

*Representación en tabla del valor MFG, distancia semántica en porcentaje que tienen cada una de las palabras definidoras con mayor valor M*

<b>Palabra definidora</b>	<b>Valor M total</b>	<b>Valor MFG</b>
Intercambio	5	12.5 %
Acordar	4	10 %

A continuación, y tomando como base el orden de cercanía al nodo de CTE, se procederá a dar a conocer la significación de la memoria semántica de los participantes que se encuentran ubicados en el conjunto SAM. Estas palabras serán transcritas en una segunda tabla y su definición no se modificará, incluyendo faltas ortográficas; es tal cual lo han plasmado los participantes en la red semántica natural.

#### 1. Carga administrativa

*Durante la seccion y días anteriores se entrega mucho material al docente, siendo para nosotros mucha carga administrativa.*

*Repetición de temas, carga laboral.*

*Demaciadas actividades, lecturas y vídeos para analizar.*

*Representa un trabajo extra que en ocasiones nos llena de trabajo innecesario.*

*Trabajo extra que realizo después de mi jornada.*

*El CTE representa mucho trabajo, llenado de formatos, exposiciones, evidencias.*

*Por la papelería repetitiva que nos hacen llenar.*

*Demasiado papeleo, formatos, trabajo.*

*El tiempo que se invierte en esta reunión y los productos que en ocasiones se solicitan resultan desgastantes.*

*Papelería innecesaria de trabajo.*

## 2. Reflexionar

*Sobre el trabajo que realizamos en nuestras clases.*

*Propician momentos para repensar sobre la labor docente.*

*Reflexionamos sobre la teoría o el tema propuesto.*

*Reflexión sobre los avances de los alumnos y implimentar nuevas estrategias.*

*Permite reflexionar lo que sucede en nuestra practica.*

*Pensamiento acerca de lo leído y discutido.*

## 3. Análisis

*Identificamos problemáticas, causas, soluciones posibles.*

*Analizas las experiencias y estrategias compartidas.*

*Analizar las puntas y las estrategias de cada propuesta.*

*Analizar situaciones para tomar decisiones.*

## 4. Compartir

*Nuestras experiencias.*

*Compartir experiencias y estrategias de la práctica, con los demás.*

*Experiencias exitosas y no exitosas en los procesos de e-a.*

*Dinamicas y actividades que funcionen para el desarrollo del niño.*

#### 5. Organización

*Tener una organización mas de los temas.*

*Nos permite dosificar el trabajo.*

*Se utiliza para llevar una organización en las act. y toma de acuerdos.*

#### 6. Lecturas

*Material escrito de contenido educativo.*

*Material teórico educativo con temas controversiales.*

#### 7. Trabajo

*Trabajo que nos asignan extra para aumentar en las clases.*

*Carga de trabajo extra al escolar.*

#### 8. Dialogar

*Sobre lo que nos parece ideal, para llevar a cabo.*

*Para llegar a acuerdos en colectivo.*

#### 9. Aprender

*Te quedas con lo que crees funcional.*

*Compartimos experiencias con los compañeros, aprendo.*

## 10. Estrategias

*Implementar estrategias nuevas para tener un mejor CTE y reflexionar aserca de los temas planteados en cada uno.*

*El docente durante este espacio brinda estrategias impresionantes.*

## 11. Estresante

*Emocionalmente es cansado.*

*En entregar todo en tiempo y forma.*

## 12. Experiencia

*Permite compartir experiencias pero que a ciencia cierta no sabemos si son reales.*

*Trabajo y estrategias para el aprendizaje de cada alumno.*

## 13. Fructífero

*Es rico en comienzo por los nuevos cambios sucitados día a día.*

## 14. Intercambio

*Varios de mis compañeros comparten las actividades que les han funcionado en el aula.*

## 15. Acordar

*Llegar a acuerdos en mejora de la comunidad educativa.*

*Es un espacio para tomar desiciones sobre el rumbo de nuestra institución y proyectos.*

Con base en el avance de la presente investigación se ha podido detectar que el campo de la información de la muestra de docentes tiene una gran inclinación a que los CTE son carga administrativa que les hace perder su tiempo con el llenado de “papelería innecesaria”, como lo han denominado. Además, esto les quita tiempo fuera de su jornada laboral dado que tienen que analizar el material que se les hace llegar de manera previa. Es decir, no detectan esta acción como algo favorable, sino que les representa trabajo.

También perciben un desgaste emocional con todas las implicaciones del CTE. Sin embargo, también se reconoce que el CTE es un espacio para la reflexión acerca de las clases y las prácticas de éxito que pueden tener otros compañeros, así como analizar la práctica propia con base en las teorías propuestas.

Existen opiniones muy polarizadas. Otra parte de la muestra reconoce que se puede aprender en los CTE así como que es un espacio muy rico para entablar un diálogo profesional por medio de la problematización de la realidad, permitiendo generar una dosificación de los temas que se deben ver en clase. No obstante, dudan de que todo lo que se comparte entre compañeros sea verdad. Sin embargo, esta minoría considera que el CTE es fructífero, tomando en cuenta los cambios que suceden día a día.

## REFERENCIAS

- Creswell, J. (1994). *Diseño de investigación. Aproximaciones cualitativas y cuantitativas*. SAGE.
- Cruz González, F. J. (2007). El Consejo Técnico Escolar como ritual en la escuela secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(34), 841-865.
- González Vargas, J. E. (2014). Una mirada del trabajo colaborativo en la escuela primaria desde las representaciones sociales. *Revista Ra Ximhai*, 10(5 Especial). <https://doi.org/10.35197/rx.10.03.e1.2014.08.jg>
- Luna Guzmán, A. (2020). Estado del conocimiento sobre resignificación de políticas en materia de autonomía de gestión escolar en el marco de los Consejos Técnicos Escolares. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50(2), 195-234. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.61>
- Luna Guzmán, A. (2022). El Consejo Técnico Escolar hacia la construcción de una educación pertinente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(94), 855-

882. [https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/07/RMIE\\_94.pdf](https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/07/RMIE_94.pdf)

Silva Becerra, F. (2016). Los comportamientos colectivos en la interacción diada del Consejo Técnico Escolar. En *Congreso Internacional de Investigación e Innovación 2016 Multidisciplinario*. Universidad de Guadalajara.

Valdez Medina, J. L. (2010). *Las redes semánticas naturales, usos y aplicaciones en psicología social*. Universidad Autónoma del Estado de México.

---

# 11. INVENTARIO DE LAS TESIS DE LA BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA

JAIME HIDALGO GONZÁLEZ

## INTRODUCCIÓN

Durante un período prolongado, la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 285 Reynosa, México, carecía de un sistema de inventario para las tesis de licenciatura y maestría elaboradas por sus egresados. La ausencia de un seguimiento sistemático y de una base de datos estructurada para estos trabajos de investigación generó diversas problemáticas.

La falta de organización en el acervo de tesis tuvo repercusiones significativas en el proceso formativo de los estudiantes próximos a titularse. Estos alumnos, al buscar referentes bibliográficos relacionados con sus áreas de investigación, se enfrentaban a obstáculos considerables:

1. Ineficiencia en la búsqueda: La ausencia de un catálogo organizado obligaba a los estudiantes a revisar manualmente todo el inventario de tesis.
2. Pérdida de tiempo: El proceso de localización de trabajos relevantes resultaba excesivamente prolongado.
3. Limitación de recursos: La dificultad para acceder a investigaciones previas potencialmente valiosas restringía el alcance de las nuevas investigaciones.

La situación descrita no solo afectaba a los estudiantes, sino que también tenía implicaciones para la institución:

Gestión deficiente del conocimiento: La falta de sistematización dificultaba el aprovechamiento del capital intelectual generado por la universidad.

Obstáculos para la investigación: La inaccesibilidad de trabajos previos podría resultar en la duplicación innecesaria de esfuerzos investigativos.

Esta problemática subraya la importancia de implementar sistemas eficientes de gestión y catalogación de tesis en instituciones de educación superior, con el fin de facilitar el acceso a la producción académica y potenciar la calidad de futuras investigaciones.

En el contexto de la problemática previamente descrita, se llevó a cabo un estudio exhaustivo para catalogar y analizar los trabajos de investigación disponibles en la biblioteca institucional. Este proceso de investigación documental abarcó tanto programas de licenciatura como de maestría, con el objetivo de crear un inventario completo y facilitar el acceso a estos recursos académicos.

En el nivel licenciatura:

Licenciatura en Educación (LE).

Licenciatura en Intervención Educativa (LIE).

Licenciatura en Psicología Educativa (LPE).

En el nivel maestría:

Maestría en Innovación Educativa (MIE).

Maestría en Educación Básica (MEB o MEBA).

Maestría en Educación Media Superior (MEMS).

Maestría en Educación Bilingüe (MEBI).

## **SISTEMATIZACIÓN DE BIBLIOTECAS ESCOLARES Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

La sistematización de la biblioteca escolar para la gestión del conocimiento es un tema que ha ganado relevancia en los últimos años, dada su importancia para el desarrollo educativo y la optimización de recursos en las instituciones escolares. Esta revisión de la literatura

aborda los aspectos clave relacionados con esta temática, enfocándose en su impacto en el ámbito educativo y en la gestión del conocimiento institucional.

La biblioteca escolar desempeña un papel crucial en la gestión del conocimiento dentro de las instituciones educativas. Según Cruz-Palacios (2019), la biblioteca escolar debe evolucionar hacia un modelo de Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA), que responda a las necesidades del nuevo paradigma educativo. Este enfoque subraya la importancia de contar con sistemas que faciliten el acceso y análisis de datos educativos, así como la gestión eficiente de los recursos de información.

En consonancia con esta perspectiva, Bonnet (2004) enfatiza que la gestión del conocimiento en las bibliotecas escolares es fundamental para determinar las necesidades informativas, las fuentes, los métodos de obtención, almacenamiento y distribución de la información. Este proceso es esencial para optimizar la toma de decisiones y generar nuevos conocimientos en el ámbito educativo.

La sistematización de la biblioteca escolar implica la implementación de tecnologías y procesos que permitan una gestión más eficiente de los recursos y servicios. Sánchez Ambríz y Flores Paredes (2013) señalan que la incorporación de sistemas de información en las bibliotecas universitarias, un modelo aplicable a las bibliotecas escolares, permite normalizar los procesos de trabajo y comunicación, optimizar los recursos económicos y tecnológicos, y mejorar la calidad de los servicios.

Esta visión se alinea con lo propuesto por la Secretaría de Educación Pública de México (SEP, 2015), que destaca cómo el Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED) busca fortalecer el desempeño de las instituciones educativas a través de diversas técnicas e instrumentos. La organización eficiente de los recursos de información contribuye a este fortalecimiento, facilitando el acceso a referentes bibliográficos y potenciando la calidad de futuras investigaciones.

La sistematización de la biblioteca escolar tiene un impacto directo en el proceso educativo. Según el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana (s.f.), la investigación en este campo debe enfocarse en la generación y difusión del conocimiento de calidad, impactando significativamente el ámbito educativo. En este sentido, Proyecto Educativo (s.f.) destaca la importancia de los sistemas de información educativa para recolectar, almacenar y analizar datos de estudiantes y escuelas.

Estos sistemas no solo facilitan el acceso a la producción académica, sino que también potencian la calidad de futuras investigaciones y contribuyen a la toma de decisiones informadas en el ámbito educativo. En conclusión, la literatura revisada subraya la importancia de implementar sistemas eficientes de gestión y catalogación en las bibliotecas escolares.

La sistematización de estos recursos no solo mejora la gestión del conocimiento institucional, sino que también contribuye significativamente a la calidad educativa y al desarrollo de competencias informacionales en los estudiantes.

## **SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE TESIS EN LA BIBLIOTECA UNIVERSITARIA**

El presente estudio se enmarca en el área temática “Investigación de la investigación educativa”, específicamente en la línea “Distribución y uso del conocimiento educativo”, con énfasis en el “Uso de la investigación educativa” (Consejo Mexicano de Investigación Educativa [COMIE], 2021). Esta investigación adopta un enfoque cualitativo con elementos de análisis cuantitativo, siguiendo un diseño de investigación documental y descriptivo.

### **Contexto y participantes**

El estudio se realizó en la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 285 Reynosa, México. El participante principal fue el encargado de la biblioteca, Mtro. Jaime Hidalgo González. El corpus de análisis consistió en 1,017 tesis de estudiantes titulados de todos los programas educativos de licenciatura y maestría de la institución.

### **Instrumentos y técnicas de recolección de datos**

Se emplearon las siguientes técnicas e instrumentos:

1. Observación sistemática: Para la identificación y categorización inicial de las tesis.
2. Análisis documental: Para la extracción de información relevante de cada tesis.
3. Base de datos digital: Desarrollada en Microsoft Excel para la sistematización de la información.

4. Análisis estadístico descriptivo: Para la cuantificación y representación de los datos recopilados.

### **Procedimiento**

El proceso de sistematización y análisis se llevó a cabo en las siguientes etapas:

1. Clasificación inicial: Se separaron los trabajos de investigación por programa educativo (LE, LIE, LPE, MIE, MEBA, MEMS y MEBI).
2. Ordenamiento cronológico: Dentro de cada programa, se organizaron las tesis según la fecha de titulación.
3. Registro de información: Se creó una base de datos en *Microsoft Excel*, con hojas separadas para cada programa educativo. Se registraron los siguientes campos para cada tesis: código, título, autor, asesor, programa educativo, mes, año, temática, grado educativo, número de copias, estantería y estante.
4. Codificación: Se asignó un código único a cada tesis, compuesto por las siglas del programa educativo seguido de un número secuencial (por ejemplo, LE-1, LE-2).
5. Organización física: Se ordenaron las tesis en las estanterías de la biblioteca y se registró su ubicación en la base de datos.
6. Análisis estadístico: Se realizó un análisis descriptivo básico de los datos recopilados, incluyendo frecuencias y distribuciones por programa, año y temática.

### **CONSIDERACIONES ÉTICAS**

El acceso y tratamiento de la información contenida en las tesis se realizó respetando los protocolos de confidencialidad institucionales, limitando su uso al personal docente y alumnado de la UPN Unidad 285 Reynosa, México. Este enfoque metodológico permitió una sistematización comprehensiva del acervo de tesis de la institución, facilitando su acceso y análisis para futuros estudios y como recurso para la comunidad académica. La combinación de técnicas cualitativas y cuantitativas proporcionó una visión holística del *corpus* de

investigación producido por la universidad, contribuyendo así a la gestión del conocimiento institucional y al fortalecimiento de la investigación educativa.

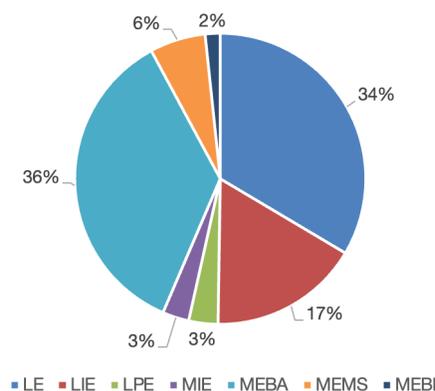
## RESULTADOS

El proceso de investigación documental permitió identificar un total de 1,017 trabajos de investigación alojados en la biblioteca de la UPN Unidad 285 Reynosa, México. Este hallazgo subraya la magnitud del acervo académico previamente no catalogado y la importancia de su adecuada gestión para facilitar el acceso y aprovechamiento por parte de la comunidad universitaria.

La distribución porcentual de los trabajos de investigación por programa educativo se presenta en la Figura 1, proporcionando una visión general de la producción académica en cada área de estudio.

**Figura 1**

*Porcentaje de trabajos de investigación por programa educativo*



Este esfuerzo de catalogación y análisis se alinea con las prácticas recomendadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para la gestión eficiente de la información y el desarrollo de conocimientos en instituciones de educación superior. Además, contribuye a fortalecer la cultura de investigación educativa, promoviendo la recuperación y transformación de las prácticas educativas, como se enfatiza en los objetivos de programas nacionales de investigación.

La sistematización de estos trabajos de investigación no solo facilita el acceso a referentes bibliográficos para futuros investigadores, sino que también permite una evaluación más comprehensiva de las tendencias y enfoques en la investigación educativa dentro de la institución. Este proceso es fundamental para fomentar la innovación y mejorar la calidad de la educación, aspectos cruciales señalados en diversos estudios sobre investigación educativa en el contexto latinoamericano.

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación sobre la sistematización de la biblioteca de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 285 Reynosa, México, revelan aspectos significativos en cuanto a la gestión del conocimiento y el impacto en el proceso educativo. En primer lugar, la catalogación y análisis de 1,017 tesis de los diferentes programas educativos tanto de licenciatura como de maestría representa un avance sustancial en la organización y accesibilidad del acervo académico.

Este hallazgo se alinea con lo propuesto por Cruz-Palacios (2019), quien enfatiza la necesidad de que las bibliotecas escolares evolucionen hacia un modelo de Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA), respondiendo así a las demandas del nuevo paradigma educativo.

La implementación de un sistema de codificación y registro detallado de cada tesis en una base de datos digital concuerda con lo señalado por Sánchez Ambriz y Flores Paredes (2013), quienes destacan la importancia de incorporar sistemas de información en las bibliotecas universitarias para normalizar los procesos de trabajo y optimizar los recursos. Este enfoque sistemático no solo facilita la gestión interna, sino que también potencia el acceso y aprovechamiento de los recursos por parte de la comunidad académica.

La distribución de las tesis por programas educativos y su organización cronológica permiten una visión panorámica de la producción académica de la institución a lo largo del tiempo. Este aspecto es crucial para la gestión del conocimiento, como lo señala Bonnet (2004), al facilitar la identificación de tendencias, fortalezas y áreas de oportunidad en la investigación educativa de la UPN Unidad 285 Reynosa, México.

Sin embargo, es importante señalar que la mera sistematización no garantiza por sí sola el aprovechamiento óptimo de estos recursos. Como sugiere el Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana (s.f.), es necesario que esta organización se

acompañe de estrategias que promuevan la generación y difusión del conocimiento de calidad, impactando significativamente el ámbito educativo.

La triangulación de los datos obtenidos con las perspectivas teóricas revisadas sugiere que la sistematización realizada sienta las bases para una gestión más eficiente del conocimiento institucional. No obstante, se requiere un análisis más profundo de las temáticas abordadas en las tesis y su relación con las líneas de investigación actuales de la universidad para maximizar su impacto en la comunidad académica y en el sector educativo en general.

## CONCLUSIONES

La sistematización de la biblioteca de la UPN Unidad 285 Reynosa, México, representa un paso significativo hacia la optimización de la gestión del conocimiento institucional. Las principales conclusiones derivadas de este estudio son:

1. La creación de una base de datos estructurada con 1,017 tesis catalogadas proporciona una herramienta valiosa para la gestión y acceso al conocimiento producido por la institución.
2. La organización de las tesis por programas educativos y en orden cronológico facilita la identificación de tendencias y evolución de la investigación en la UPN Unidad 285 Reynosa, México.
3. La sistematización realizada sienta las bases para futuras investigaciones meta-analíticas sobre la producción académica de la institución.
4. Se evidencia la necesidad de implementar estrategias adicionales para promover el uso efectivo de este acervo en la comunidad académica.
5. El proceso de sistematización revela la importancia de mantener un sistema de gestión de información actualizado y eficiente en las bibliotecas universitarias.

Estas conclusiones subrayan la importancia de la gestión del conocimiento en el ámbito educativo y abren nuevas líneas de investigación sobre el impacto de la sistematización bibliotecaria en la calidad educativa y la producción académica. Limitaciones y futuras líneas de investigación:

Se recomienda realizar un análisis cualitativo de las temáticas abordadas en las tesis para identificar áreas de fortaleza y oportunidad en la investigación institucional.

Es necesario evaluar el impacto de esta sistematización en los procesos de investigación de los estudiantes y docentes a mediano y largo plazo.

Se sugiere explorar la implementación de tecnologías de la información y comunicación para mejorar la accesibilidad y difusión del acervo sistematizado.

## REFERENCIAS

- Bonnet, M. (2004). La gestión del conocimiento aplicado a los recursos bibliográficos. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 1(3), 37-49. <https://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista5/articulos/bonnet.pdf>
- COMIE (2021). *Áreas temáticas del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/>
- Cruz-Palacios, E. (2019). *Bibliotecas escolares en la sociedad del conocimiento: gestión, oportunidades, tendencias y evolución a CREA*. Digital CSIC. <https://digital.csic.es/handle/10261/178768>
- Departamento de Educación de la Universidad Iberoamericana. (s.f.). *Proyectos de Investigación*. <https://departamentoseducacion.ibero.mx/proyectos-de-investigacion/>
- Proyecto Educativo. (s.f.). *Hacemos*. [https://proyectoeducativo.org/Hacemos/Sistemas\\_Informacion](https://proyectoeducativo.org/Hacemos/Sistemas_Informacion)
- Sánchez Ambriz, G.; Flores Paredes, J. (2013). La gestión del conocimiento en las Bibliotecas Universitarias: ¿El qué, cómo y para qué? *Palabra Clave*, 2(2), 24-39. En, Memoria Académica. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.5648/pr.5648.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5648/pr.5648.pdf)
- Secretaría de Educación Pública (2015). *Sistema de Información y Gestión Educativa (SIGED)*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/sistema-de-informacion-y-gestion-educativa-siged>

---

## 12. INVESTIGACIÓN NARRATIVA: INTERMODALIDAD, CONTINUIDAD EDUCATIVA Y TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

LUCILA OLVERA FLORES

### INTRODUCCIÓN

La Intermodalidad para la Continuidad Educativa, es la reestructuración de la modalidad preestablecida en los programas educativos. Hay modalidades escolarizadas, no escolarizadas y mixtas para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Al respecto se piensa lo siguiente:

La modalidad escolarizada, es la que se lleva a cabo dentro de una institución educativa, mediante un plan de estudios y programas educativos, que serán abordados en un tiempo determinado, de manera presencial en un aula de clases con un profesor. La modalidad no escolarizada, es la que se puede llevar a cabo por medio de tecnologías de información y comunicación (TIC), de forma asincrónica, autogestiva, fuera del ambiente escolar, mediante una plataforma, con profesor a distancia, en línea o sin él. La modalidad mixta, por lo tanto, sería la combinación de las modalidades escolarizada y no escolarizada apoyándose en las TIC, de acuerdo con las necesidades y preferencias del estudiantado

La Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) donde se realizó el estudio cuenta con dos programas de licenciatura de modalidad escolarizada, dos programas de modalidad no escolarizada y dos maestrías de modalidad escolarizada y una maestría de modalidad mixta. Los programas escolarizados de licenciatura en Intervención Educativa y Psicología Educativa, así como los programas escolarizados de la Maestría en Educación Básica y Educación Bilingüe, para centrar a el presente estudio por la naturaleza de su modalidad, porque es donde se presenta la problemática de asistencia presencial en el aula, debido a que se concibe que esta modalidad debe ser presencial y el alumnado después del confinamiento por emergencia sanitaria por COVID 19, hasta la fecha, no ha normalizado su asistencia física por causas diferentes a la pasada pandemia.

Por lo anterior, se llevó a cabo un estudio de enfoque cualitativo, mediante estrategia de indagación narrativa. Asimismo, se intentó conocer el aporte de Alexandro Escudero Nación: “Docencia no presencial de emergencia: lecciones aprendidas” y reportar las historias

de la experiencia del personal con la Intermodalidad para la Continuidad Educativa de los programas escolarizados. De esta manera, brindar posibles resultados para tomar decisiones posteriores con respecto a esta práctica en situaciones distintas a las de la pandemia por COVID-19, que pudieran interrumpir la continuidad de la educación escolarizada presencial.

La Organización Mundial de la salud estableció el confinamiento por pandemia del COVID-19 el 11 de marzo de 2020. El 14 de marzo del mismo año fue el último registro de firma de asistencia en el diario del personal de la Unidad UPN en donde se realiza el presente estudio. Desde ese tiempo se buscó la forma de trabajar a distancia en los programas escolarizados a petición de la autoridad educativa.

Como una medida emergente, el 19 de marzo de 2020, se recibió un comunicado por parte de la Dirección de Unidades de UPN, donde se expresó que a partir de las decisiones tomadas por la Secretaría de Educación Pública respecto a la COVID-19 y con la intención de continuar con las actividades académicas de la UPN, se adjuntaron cinco archivos anexos, para el acompañamiento en línea para el aprendizaje de los estudiantes de la Unidades UPN inscritos en programas presenciales.

El contenido del primer archivo anexo, “Acompañamiento en línea para el aprendizaje de los estudiantes de la Unidades UPN inscritos en programas presenciales”, el cual expresaba promover el aprendizaje autónomo a través de espacios virtuales con los que contaban buscando garantizar la continuidad académica durante situaciones excepcionales como lo era la pandemia por COVID-19, sin saberlo, fue el primer acercamiento con la Intermodalidad.

El segundo archivo anexo, contenía el documento “Inducción para manejo de plataformas virtuales, feb 2020”, donde se describía el plan de estudios para nivelación profesional para maestros en servicio mediante la plataforma virtual *Moodle*, el cual consistía en una estructura en tres bloques para aprender en un entorno virtual.

El tercer archivo anexo correspondía al “Tutorial de acceso a campus virtual”, para que el estudiantado UPN ingresara a este y guiarlos para acceder a sus recursos educativos en línea.

El cuarto archivo, “Herramientas virtuales para tutores individuales y grupales 1 feb 2020”, era para guiar al personal académico a diseñar a su cubículo virtual para la tutoría y se dieron a conocer plataformas y herramientas para llevar el proceso enseñanza-aprendizaje.

El quinto archivo, “Lineamientos, círculos de estudio, documento de trabajo, feb 2020”, consistía en una guía para los estudiantes de las licenciaturas de nivelación, las cuales se llevan a cabo en modalidad no escolarizada en línea, en donde se invitó al uso de redes sociales para organizarse y propiciar el intercambio de ideas e información.

A pesar que existieron los documentos de los archivos descritos anteriormente, se sabe que cada docente de la Unidad UPN donde surge el estudio, diseñó e implementó su propia forma de atender al alumnado a distancia. Además, la mayoría apoyó al sistema educativo con el uso del equipo de cómputo del hogar, dispositivos y datos celulares, servicio telefónico de casa, energía eléctrica, internet, aire acondicionado o calefacción por lo extremoso del clima y un espacio en su casa para hacer posible el proceso enseñanza aprendizaje a distancia.

De acuerdo con los datos no asentados en el diario de firmas del personal, del 15 de marzo de 2020 al 10 de enero de 2021 no hubo presencia en la Unidad UPN. En cuanto a las labores docentes, no siempre era posible mantener contacto en línea con el alumnado, debido a que la energía eléctrica e Internet no eran estables, por lo que algunos profesores se dieron a la tarea de elaborar cuadernillos de trabajo para hacerlos llegar al estudiantado.

A partir del 11 de enero de 2021, se acudió presencialmente a lo que se le llamó de manera interna, “Rol de apoyo voluntario”, que consistía en guardias rotativas presenciales de los compañeros menores de 50 años, sin enfermedades crónico degenerativas, donde el personal que contara con salud emocional y física, acudía si lo quería, cubría algunas horas presencialmente del horario de trabajo.

Por fortuna al personal se le siguió pagando su salario íntegro y puntual, por lo que la importancia de la presente investigación, radica en que la mayoría del alumnado nos hizo saber que tuvieron que incorporarse a la vida laboral, debido a que la economía de sus hogares era prioritaria ante los estudios, por diversas problemáticas como despidos, quiebra de negocios, o reducción del salario del que fueron objeto sus familiares quienes eran el soporte de la economía del hogar. Para que no abandonaran la escuela, hubo que atenderlos de manera asincrónica por medio de plataformas educativas. De igual manera, los exámenes profesionales se llevaron a cabo en línea.

Por lo tanto, el presente trabajo de investigación va dirigido a maestros, padres de familia, alumnado de programas educativos para la enseñanza y personas interesadas en el tema de la Intermodalidad para la Continuidad Educativa, para tener un referente de cómo

responder ante eventualidades que impidan la presencia de cualquiera de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje en la modalidad escolarizada, por causas fortuitas o fuera de control que impiden la presencia tanto de profesorado como del alumnado.

El propósito de este estudio de investigación narrativa, será reportar las historias de dieciocho compañeros respecto a este tema en su práctica docente actual en una Unidad UPN y brindar posibles resultados.

El proceso enseñanza-aprendizaje procuró que hubiera continuidad, principalmente mediante el uso de las TIC. No obstante, se supo que, en muchos centros escolares, la situación no era tan favorable por diversas causas, como contar con un solo equipo de cómputo para toda la familia, no tener los espacios adecuados para las clases en línea, tener el mismo horario para conectarse todos, por lo que surgió la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la experiencia de la Intermodalidad para la Continuidad Educativa en la práctica docente del profesorado en la Unidad UPN del presente estudio?

Cabe destacar que, a finales del confinamiento, a través de la directora de otra Unidad UPN y con el apoyo de la Jefatura de Departamento de Unidades de UPN, surgió la propuesta de diseñar un Diplomado titulado “La Intermodalidad, un Modelo de Continuidad Educativa”, basándose en los aportes y apoyo de Alexandro Escudero Nahón. El Diplomado no es un asunto a revisar en el presente documento, sino que, a partir de este diseño, se tuvo la oportunidad de conocer a Escudero Nahón y contar con sus aportaciones sobre este tema.

Escudero Nahón narra en su publicación: “Docencia no presencial de emergencia: lecciones aprendidas” que “En mayo 26 de mayo de 2020 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. realizó un foro virtual dirigido por el Dr. Alberto Ramírez Martinell, coordinador del Área Temática: Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en Educación. El objetivo de dicho foro fue reflexionar sobre tres preguntas:

1. ¿La docencia de esta etapa de confinamiento se puede asumir como de modalidad abierta, a distancia o virtual?
2. ¿Qué criterios se seguirán para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes presenciales en una modalidad educativa distinta?

3. ¿De qué manera el acceso abierto a recursos audiovisuales, cursos en línea, seminarios y herramientas informáticas de uso libre pueden servir para dinamizar la docencia en este periodo?

De acuerdo con Escudero Nahón (2020):

El foro virtual dio la oportunidad de señalar que la falta de planes de continuidad académica en la mayoría de las instituciones educativas matiza las respuestas posibles. Me explico: La docencia de esta etapa de confinamiento no se puede asumir como parte de una modalidad educativa porque, en general, la docencia durante la contingencia sanitaria se ha constituido de reacciones bienintencionadas, algunas incluso creativas y heroicas, pero son reacciones que no están articuladas a planes de continuidad académica institucionalizados. Esta situación deja en claro que, sin criterios institucionales sobre cómo desarrollar la docencia en situaciones de contingencia, sin la garantía de los recursos técnicos, procedimentales y normativos, entre otros tantos aspectos, la docencia durante situaciones contingentes se basará en el compromiso y la destreza del cuerpo docente, pero los resultados serán muy limitados.

Esta limitación no la provocan las y los docentes, por supuesto, sino el hecho de que el proceso de migración obligada de la docencia presencial a la docencia virtual o a distancia es muy complejo, se realizaría mejor con la intermediación de las instituciones educativas. Pero si esta migración estuviera anticipada y regulada en un plan de continuidad académica, los recursos de todo tipo, como el tiempo, las aplicaciones digitales, el estrés, serían mejor administrados. Cuando no existen planes de continuidad académica solo nos queda confiar en que la docencia por vías remotas con recursos digitales, eso que desde el 2004 hemos titulado entorno virtual de aprendizaje funcionará, porque las y los docentes pondrán todo su empeño y porque el alumnado será paciente.

Habrá quien diga que se puede aprovechar esta coyuntura precisamente para volvernos más diestros en el diseño de nuestros entornos virtuales de aprendizaje. Lo que pasa es que nos tomó 16 años entender que el entorno virtual de aprendizaje, por sí mismo, sólo amplía las probabilidades de acceder a recursos digitales y compartirlos, pero algunos aspectos que consolidan el aprendizaje, como el pensamiento lógico, la constancia, la correcta gestión de la información, el trabajo colaborativo, la responsabilidad, el uso inteligente del tiempo, la integridad académica, etcétera, siguen siendo habilidades y valores que se aprenden mejor con criterios institucionales. Para decirlo rápido: si le confiamos a los entornos virtuales de aprendizaje más bondades de las que tienen, corremos el riesgo de que las instituciones educativas se retiren subrepticamente (de manera oculta) de uno de sus compromisos fundamentales, que es diseñar planes de continuidad académica para otorgar oportunamente los recursos para que el alumnado

aprenda, pero para que aprenda con una orientación bien definida, y con criterios muy claros sobre cómo se evaluará lo aprendido y cómo se evaluará la docencia.

Dicho esto, la polémica está puesta para abordar la segunda pregunta. ¿Qué criterios se seguirán para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes presenciales en una modalidad educativa distinta? En primer lugar, es pertinente mencionar que hay cierto consenso entre la comunidad educativa respecto al hecho de que la contingencia sanitaria ensanchó y profundizó las brechas de desigualdad digitales previas. Esta situación no parece ser un tema de preocupación de las instituciones educativas, sino de las investigadoras e investigadores. Debido a que el problema de la desigualdad educativa no es nuevo, ni es privativo de la educación a distancia o virtual, porque en la educación presencial ya se han realizado varios estudios al respecto, seguramente las y los colegas harán lo propio en su momento.

La contingencia sanitaria revela que, debido a la falta de planes de continuidad académica, las autoridades educativas están más preocupadas por el proceso administrativo de la conclusión del ciclo escolar, que por sugerir criterios para la evaluación de los aprendizajes durante esta contingencia sanitaria; en pocas palabras, están más preocupadas por poner las calificaciones finales oportunamente, que por expresar los criterios para evaluar el aprendizaje y, mucho menos, por abordar el candente tema sobre cómo podría evaluarse la docencia.

Respecto a reducir el ensanchamiento y la profundización de las brechas digitales, parece que las y los docentes podemos hacer muy poco, pues es un problema que involucra al diseño de políticas públicas, a los modelos económicos, a las orientaciones políticas, etcétera. Sin embargo, sobre la responsabilidad que tienen las instituciones para diseñar planes de continuidad académica, sí podemos hacer mucho. En principio, podemos señalar que el diseño de planes de continuidad académica no ha sido un tema de interés para las autoridades educativas, aun cuando en nuestro país existen varios motivos que obligan continuamente a suspender las clases regulares. Por ejemplo, problemas de infraestructura educativa, contingencias ambientales como baja calidad del aire, desastres naturales, huelgas y paros laborales, episodios de violencia pública o del crimen organizado, etcétera. Basta recordar que en México hace poco, tuvimos la contingencia sanitaria que provocó la pandemia de la influenza AH1N1 en el 2009.

Así que esta emergencia sanitaria nos da la oportunidad de reconocer que muy pocas instituciones educativas cuentan con planes de continuidad académica o, por lo menos, no son públicos. Si continuamos con una confianza desproporcionada en los entornos virtuales de aprendizaje, los criterios de evaluación estarán a merced del compromiso de cada docente, de sus habilidades digitales, de su creatividad, en fin, los criterios serán propuestas personales que podrían ser congruentes, o no, a un modelo educativo. Sobre la necesidad de que las instituciones diseñen

---

modelos educativos que puedan alojar en el interior un plan de continuidad académica, me referiré con ayuda de la tercera y última pregunta. ¿De qué manera el acceso abierto a recursos audiovisuales, cursos en línea, seminarios y herramientas informáticas de uso libre pueden servir para dinamizar la docencia en este periodo? El acceso abierto sí hace más conveniente y atractivo el proceso de entrega de información. Ciertamente, es deseable contar con recursos digitales abiertos, no solo en una contingencia sanitaria, sino también para la educación que se realiza en situaciones de cierta estabilidad. Pero acceder a esos recursos digitales no es suficiente, si no se reformulan los modelos educativos y se define qué es la docencia y cómo debería desarrollarse cuando hacemos uso de tecnología digital.

Me gustaría recordar que la intermodalidad educativa es un término emergente que ha podido ver en perspectiva que la incorporación de la tecnología digital en las instituciones educativas provocó, en un primer momento, sistemas multimodales. Es decir, provocó la convivencia de varios modelos educativos tradicionales con otros que, en su momento, fueron muy novedosos, como la educación virtual, la educación en línea, la educación asistida por computadoras. Pero, actualmente, nos encontraríamos en una segunda fase donde no se trata solamente de que esos modelos educativos convivan, sino que se relacionen entre sí para poderle otorgar a la comunidad educativa lo mejor de cada modelo. Esta fase, mejor conocida como intermodalidad educativa, también permitiría el diseño de planes de continuidad académica porque facilita la migración y adaptación de los cursos presenciales en situaciones de emergencia. Es decir, con la intermodalidad educativa, no se trata de vaciar los contenidos de los cursos presenciales en modelos virtuales o a distancia, porque el resultado casi siempre es un adefesio que no responde coherentemente ni a una ni a otra modalidad educativa. En realidad, ahora se trata de facilitar que el alumnado transite entre todos los modelos educativos disponibles, que transite entre instituciones educativas, e incluso que use recursos digitales que no son estrictamente educativos, pero que apoyan su aprendizaje. Pero es menester señalar que esa versatilidad, que ese tránsito a conveniencia entre modalidades educativas, requiere criterios y recursos institucionales. En conclusión, al volver a la nueva normalidad tendremos la oportunidad preciada de diseñar planes de continuidad académica en nuestras instituciones. Seguramente eso supondrá una reflexión sobre la pertinencia de continuar con los modelos educativos vigentes, en caso de una contingencia de cualquier tipo. Si nos asiste la experiencia y la razón, podríamos diseñar planes de continuidad académica que tomen en cuenta el hecho de que no se trata de que en las instituciones convivan varios modelos educativos, sino que se interconecten entre sí los que ya existen. Así podríamos anticipar contingencias de otro tipo que en el futuro se presentarán, que invariablemente se presentarán.”

## MÉTODO

### Investigación narrativa

Este tipo de investigación corresponde al enfoque cualitativo que busca dar cuenta del fenómeno social y educativo de la Intermodalidad, Continuidad Educativa y TIC, en una Unidad UPN, través de la corriente epistemológica hermenéutica de 18 docentes que se involucraron en el presente en el estudio de una Unidad UPN, describiendo la experiencia de la Intermodalidad para la Continuidad Educativa en su práctica docente. Este tipo de investigación es útil en el campo de la educación, psicología, antropología, sociología donde se valora la experiencia humana.

La investigación narrativa consta de las siguientes características:

1. Enfoque narrativo: centrado en los relatos e historias de los participantes.
2. Contextualización: comprensión de las experiencias en un contexto específico.
3. Interpretación: se interpreta y dar sentido a las narrativas recopiladas.
4. Subjetividad: se reconoce en la narración del investigador y de los participantes en la construcción de la investigación.
5. Flexibilidad: permite adaptarse a los cambios y descubrimientos durante el proceso de investigación.

En la presente investigación narrativa se utilizaron instrumentos para recopilar información como:

Revisión de registros y documentación: fue utilizada para la búsqueda de información para recopilar datos y brindar la narrativa del presente trabajo.

Narrativa personal: se basa en el relato de la experiencia personal de la investigadora a partir de la revisión de registros y documentación anteriormente expresada.

Análisis de narrativas: A partir de la narrativa de la descripción de experiencias de los 18 docentes se pretende extraer información relevante para brindar los posibles

resultados.

A casi cuatro años de la aportación “Docencia no presencial de Emergencia: lecciones aprendidas” de Alexandro Escudero Nahón, veamos lo que expresan 18 académicos de una Unidad UPN, a través de la siguiente indicación: Describir su experiencia de la Intermodalidad para la Continuidad Educativa en su práctica docente.

Docente No. 1.

*En el marco de la política educativa actual de la NEM, se reconoce la importancia del análisis y reflexión de la práctica docente propia en relación a que elementos promueven el conocimiento y la interacción con las tecnologías, como elementos para ejercer la praxis en los trayectos formativos de los programas educativos que se ofertan en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 285 Reynosa, para dar cumplimiento a la transformación y calidad educativa.*

*En lo que respecta a el primer acercamiento a la intermodalidad como un elemento importante para la continuidad educativa, sin tener conocimiento de su conceptualización como tal, este se presentó en el uso de la aplicación Google Meet, para atender a los alumnos de un programa de licenciatura en una de las subsedes de las Unidades del Estado de Tamaulipas, México.*

*En la aplicación se establecía un espacio virtual de aprendizaje en tiempo real, para compartir los contenidos de la asignatura bajo mi responsabilidad, con las posibilidades de analizar videos, presentaciones en Power Point, textos, artículos, programación de actividades y seguimiento de a través de la evaluación formativa.*

*Al iniciar el proceso del confinamiento provocado por la pandemia del Covid-19, ya estaba familiarizado con la herramienta de las TIC, así como para los alumnos representaba algo cotidiano y reconocían la importancia de las bondades de trabajar por esta modalidad educativa, dado que si en el análisis de los temas se presentaba una duda, se podía realizar la investigación de un concepto por medio de la indagación en el internet y compartirlo en ese momento para socializarlo y reflexionar en comunidad.*

*Al incorporarme en el equipo de trabajo de la Unidad 285, se abrieron las opciones de conocimiento de otras plataformas que permiten dar continuidad a los procesos educativos, dadas las condiciones que se presentan en el contexto de*

*la comunidad por problemas sociales y fenómenos naturales; así, como las necesidades de movilidad de alumnos, actividades laborales, problemas de salud y por parte del profesor trayectos formativos de profesionalización.*

*Por lo anterior se reconoce la importancia de incluir la modalidad de la Intermodalidad como una herramienta eficaz para dar continuidad a los procesos educativos en la educación superior, dadas las condiciones que se presenten en la función y el contexto, por ejemplo, en la asesoría de tesis a los profesores alumnos de los programas de posgrado, compartir información importante con los alumnos para facilitar el acompañamiento en los proyectos de aula e institucionales.*

## Docente No. 2.

*En la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 285 Reynosa, México, después de la experiencia vivida en la pandemia por COVID-19, por parte de la directora, surge la iniciativa de continuar la atención educativa con los alumnos ante diversas situaciones que se presentan cotidianamente.*

*Las condiciones de la educación cambiaron rápidamente, como docente frente a grupo tuve que empezar a usar aplicaciones digitales que consideré pudieran ser funcionales primero para mí y después para los alumnos.*

*Con el tiempo quizá me hice más diestra en el proceso de enseñar con tecnología digital, sin embargo, el tiempo ha superado esas habilidades porque constantemente se actualizan e incrementan las aplicaciones o plataformas digitales, lo que ha hecho que me quede atrás en ciertos conocimientos, aunado a que los jóvenes comprenden y son más rápidos para la adquisición de esas capacidades.*

*Algo que me ha ayudado con la Intermodalidad es el poder tener acceso a los alumnos en cualquier momento y ante cualquier situación de riesgo o ambiental que se presente y que por eso no se pueda asistir a la institución físicamente, también ha permitido tener un registro de las actividades realizadas sin que haya un atraso significativo para cumplir con lo planificado.*

*Esta parte de tener retos de aprendizaje por medio de la Intermodalidad me motiva a buscar como ofrecer calidad educativa y que con apoyo institucional se ha ido adquiriendo, sin embargo, hay cuestiones que impiden que se cumplan*

*todas las condiciones para que ésta sea exitosa, esas condiciones tienen que ver con obtener infraestructura tecnológica que permita tanto al docente como al alumno comprometerse aún más y seguir cumpliendo con lo requerido en cada curso.*

*Por otro lado, uno de los grandes obstáculos que se enfrentan con la Intermodalidad, ha sido que los alumnos al estar en casa, sienten la confianza de estar más cómodos o hacer otras labores al mismo tiempo, sin percatarse de ello completamente por tener su cámara apagada, lo que puede llegar a distraerlos y no cumplir realmente con el objetivo. Otro obstáculo, es que en ocasiones el internet de cada participante puede fallar, pero si se llegara a formalizar este tipo de educación, las compañías que prestan este servicio pueden mejorar la calidad y disminuir costos para que se tenga acceso sin problemas.*

#### Docente No. 3.

*La intermodalidad es una opción muy viable para darle continuidad a la actividad académica cuando por situaciones emergentes no se puede asistir a la escuela. Un diseño instruccional bien organizado suele ser muy amigable para los estudiantes, sin embargo, en las clases virtuales la dinámica suele ser muy centrada en el docente porque muchos de los alumnos no participan y no prenden la cámara.*

*Cuando las situaciones emergentes son muy continuas los alumnos si llegan expresar su desacuerdo al respecto. En lo personal, considero que solo debemos evaluar cuando hacer uso de esta opción, porque aun cuando es muy valiosa y que sin duda en pandemia salvó 2 ciclos escolares, actualmente uno que otro alumno si llega a comentar que eligieron UPN por ser opción presencial.*

#### Docente No. 4.

*Desde mi punto de vista, considero que la intermodalidad educativa ha sido de mucha ayuda en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos. Ha permitido mantener una comunicación constante en algunas situaciones donde es imposible asistir a clases de manera presencial, por cuestiones de inseguridad, clima o algunas otras circunstancias externas que imposibilitan el acercamiento a las aulas. De esta manera se mantienen las sesiones a distancia ya sea de manera sincrónica o asincrónica donde los estudiantes participan en sus clases realizando las actividades e interactuando de manera constante.*

*Además, ha permitido interactuar un poco más con las TIC donde en la actualidad son una herramienta importante en el campo de la educación, utilizando recursos en línea que pueden proporcionar acceso a una amplia gama de materiales y permitir el aprendizaje autodirigido de los alumnos.*

*Como docente, me permite desarrollar mi trabajo de la mejor manera, logrando así el cumplimiento de las planeaciones elaboradas en cada semestre, organizando los tiempos y aprovechando al máximo cada actividad que se realiza.*

*Todo esto también permite el intercambio de experiencias entre docentes y alumnos, enriqueciendo cada vez más su práctica, además permite que los estudiantes puedan tener una mayor participación ya que se encuentran en un campo donde ellos son parte del cambio tecnológico.*

*En general, esta modalidad de trabajo es buena, amena y flexible a las posibilidades de cada docente y alumno, permitiendo una organización acorde a sus necesidades personales y estableciendo los tiempos de acuerdo a sus criterios, no dejando afuera su responsabilidad en el trabajo que se debe desarrollar.*

#### Docente No. 5.

*Mi experiencia con la intermodalidad para la continuidad educativa en mi práctica docente inicia en marzo de 2020, fue en el período de la pandemia COVID-19, donde en un principio no se esperaba que se extendiera tanto tiempo. En un principio nos enfrentamos a las necesidades de los alumnos; falta de conectividad, no tener un aparato donde conectarse y también los estados emocionales y de salud que estaban viviendo ellos y su familia.*

*La Intermodalidad en mi práctica docente ha estado marcada por el desafío y la necesidad de adaptación frente a diversas circunstancias, después de la pandemia, esta llegó para quedarse, en específico en nuestro contexto hay un cúmulo de situaciones en donde la intermodalidad educativa es una herramienta fundamental ya que se basa en la flexibilidad y adaptabilidad permitiendo a los alumnos y docentes utilizar diversas modalidades y recursos educativos según las circunstancias que se han presentado.*

*Ha sido una estrategia de mucho apoyo pues se evita entre otras cosas la deserción escolar, la inasistencia en situaciones de riesgo, de enfermedad, de inclemencias climáticas, etc. y así poder dar continuidad a los programas edu-*

cativos.

#### Docente No. 6.

*En mi experiencia como docente, empecé a utilizar la intermodalidad a partir de la contingencia sanitaria derivada del COVID-19. Posteriormente a la pandemia, la intermodalidad se ha convertido en un elemento clave para la comunidad educativa al ofrecer una respuesta a los desafíos de la crisis sanitaria. En mi práctica docente, la intermodalidad ha sido fundamental para garantizar la continuidad educativa y adaptarme a las cambiantes necesidades de los estudiantes.*

*He utilizado una variedad de herramientas y recursos, como plataformas de aprendizaje en línea, videoconferencias, materiales impresos y actividades prácticas en el aula. Esta combinación de modalidades ha mantenido la participación de los estudiantes tanto en entornos presenciales como virtuales, asegurando la continuidad del aprendizaje incluso en situaciones de cambio o interrupción. Además, la intermodalidad me ha permitido personalizar la enseñanza y ofrecer apoyo individualizado, promoviendo así un ambiente educativo inclusivo y accesible para todos.*

*Esta integración de modalidades ha tenido un impacto significativo en la comunidad educativa al facilitar el acceso, promover la participación y enriquecer la experiencia de aprendizaje, garantizando la continuidad del aprendizaje y evitando interrupciones en el progreso académico. Además, ha fortalecido la colaboración entre nosotros los docentes y estudiantes, creando una comunidad educativa más conectada y solidaria.*

#### Docente No. 7.

*En mi experiencia laboral el uso de la intermodalidad se derivó de la pandemia por COVID, y ésta fue una herramienta fundamental para la continuidad de la enseñanza a distancia, gracias a la tecnología y al acceso que tienen los alumnos a la misma permitió que se lograra dicha continuidad de la educación, a través de diferentes plataformas utilizadas principalmente de las de Google se pudo ofrecer una experiencia educativa completa, flexible y enriquecedora para los alumnos.*

*La intermodalidad permite adaptarse a las necesidades tanto de los alumnos como de los docentes ya que ofrece opciones para aprender en diferentes*

*entornos y diferentes momentos, ofreciendo del mismo modo acceso al conocimiento.*

*Implementando la intermodalidad de una manera bien planificada y siendo ésta inclusiva, es una excelente opción para lograr la accesibilidad a la educación y lograr continuidad educativa.*

#### Docente No. 8.

*Considero positiva mi experiencia de intermodalidad educativa, básicamente porque no se interrumpe el proceso de enseñanza aprendizaje en circunstancias adversas o emergentes. Además, con ella se promueve la autonomía y la responsabilidad del estudiante para lograr un aprendizaje significativo.*

*En la modalidad intermodalidad educativa la práctica docente es flexible y los estudiantes pueden diseñar su propio entorno personal de aprendizaje de manera autónoma e independiente pero monitoreado por el profesor.*

*La intermodalidad educativa exige el diseño de una planificación didáctica flexible que considere la utilización de herramientas y materiales digitales diversos capaces de ofrecer servicios educativos en el aula, pero también en casa, en situación regular, pero también ante contingencias; en escenarios educativos estables, pero también en escenarios inestables.*

#### Docente No. 9.

*En marzo del 2020 se cerraron las escuelas por la pandemia del COVID-19, en ese entonces se pensaba que sería por pocos días. Sin embargo, pasó el tiempo y se fue dificultando más el salir de casa y nos encerramos.*

*La educación tenía que seguir y en ese entonces yo era estudiante, me favoreció el que mis maestros me dieran clase virtual porque pude continuar con mi licenciatura*

*Si me daba cuenta de que a algunos compañeros se les dificultaba porque o no tenían datos o no tenían computadora, internet o celular; nuestros asesores siempre buscaron estrategias para que no nos quedáramos atrás.*

*En el año de 2022 me dieron la oportunidad de integrarme como asesor en la UPN y continué con la intermodalidad ahora del otro lado de la pantalla y la verdad me ha favorecido porque con esto apoyo a mis alumnos que por alguna situación no pueden asistir a clases. Creo que las clases en línea, virtuales (intermodalidad) llegó para quedarse y espero poder seguir capacitándome para mejorar en esta estrategia.*

#### Docente No. 10.

*A través del presente expreso que realmente la intermodalidad es un proceso académico que favorece el desarrollo de la currícula y presenta las siguientes ventajas:*

- La Planeación Semestral se puede llevar a cabo de forma dinámica.*
- Cubrir las actividades durante el semestre y/o ciclo escolar en tiempo y forma.*
- Se puede atender a los alumnos considerando sus necesidades de traslado, seguridad, laborales (cuando se requiere).*
- Debido a la zona en la cual se encuentra la institución en ocasiones se da la necesidad de mantener cerradas las puertas, por lo que esta modalidad favorece el mantener contacto académico con los alumnos.*
- Permite llevar un registro de actividades y favorece la evaluación formativa, al permitir que los alumnos vayan desarrollando su aprendizaje de acuerdo a lo planeado.*
- Cuando se tienen que realizar las actividades de manera virtual los alumnos y docentes, de forma general, van aprendiendo y poniendo en práctica diversas habilidades y conocimientos sobre el manejo de la tecnología en la educación.*

*Para el desarrollo de la misma, se requiere realizar lo siguiente:*

- Una Planeación de temas, actividades y productos a entregar con tiempo.*
- Dar a conocer al alumnado la mencionada Planeación, para que ellos también*

*estén conscientes de lo que se verá durante el semestre, lo que se realizará, así como cuándo deberán entregar el/los productos.*

*- Utilizar diversos medios de comunicación (tales como Classroom, WhatsApp, correo electrónico...) de manera seria y formal para tratar solo asuntos relacionados con el ámbito académico.*

*De manera general, ha favorecido el desarrollo académico y profesional de alumnos y docentes pues exige y, a la vez, permite el aprendizaje y puesta en práctica de diversas competencias que favorecen la práctica docente.*

#### Docente No. 11.

*En un mundo cada vez más conectado y dinámico, la educación no puede quedarse atrás, en este sentido, la Intermodalidad para la Continuidad Educativa juega un papel fundamental en la integración armoniosa de diferentes modalidades de aprendizaje en el desarrollo de un curso. Particularmente considero que no solo se trata de utilizar tecnología o combinar clases presenciales con virtuales, sino de crear un ecosistema educativo que se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa en general.*

*Creo que es un proceso que requiere de tiempo, sistematización y hasta cierto punto un grado de estandarización, en cuestión del diseño instruccional de las actividades que se plantean para que exista uniformidad, pienso que lo que no se conoce no se utiliza, es decir, hay muchas herramientas que nos ayudan a facilitar el proceso de intermodalidad, sin embargo, a veces no las conocemos o no tenemos acceso a ella por lo tanto nos limitamos.*

*Considero que desde la planificación de cada curso debe estar presente la posibilidad de migrar en cualquier momento cada actividad de lo presencial a lo virtual e incluso cambiarla si las condiciones no permiten que se ejecute. Pero insisto en que el diseño instruccional es fundamental en este proceso.*

#### Docente No. 12.

*Puedo decir que en que me ha beneficiado en cuanto a la continuidad de las clases, opino que es una herramienta muy útil para el desempeño de los*

*alumnos, así no dejan de atender sus materias y a su vez ya sea debido a las condiciones climáticas y de inseguridad que existen en nuestra entidad no se expone al alumnado y personal docente, pero siempre y cuando se justifique y sea de manera objetiva esta intervención, es decir sin caer en la exageración de motivos ya que a veces he notado cierta costumbre en los alumnos que al ver por ejemplo que está nublado preguntan si habrá clases cuando el pronóstico es solo de lluvias dispersas o chubascos, otra cosa que siento también y me lo han externado los estudiantes es que a veces al existir tantos eventos o comisiones se pierde también la continuidad de la clase en una ocasión me dijeron “le apuesto a que casi no nos dará clase”, con esto no quiero decir que este inconforme, es solo lo que he tenido a bien experimentar a veces durante mi labor en esta universidad.*

**Docente No. 13.**

*Es una buena manera de dar clase desde el punto de vista de las TIC porque tanto maestros como alumnos nos obligamos a actualizarnos buscando la mejor forma de comunicarnos y de transmitir los conocimientos.*

*También tiene la ventaja de poder cumplir con todas las obligaciones, tanto laborales como personales.*

**Docente No. 14.**

*Para iniciar me gustaría mencionar que la intermodalidad educativa es un concepto que considero nuevo y que ha tomado mayor relevancia a partir de nuestro tránsito por un periodo pandémico que nos movilizó competencias que no teníamos tan desarrolladas.*

*En mi experiencia de inclusión de la intermodalidad en mis planes de clase dentro de la U.P.N., considero que ha permitido adaptarme a diferentes situaciones y contextos. Por ejemplo, cuando cambian rápidamente las condiciones de la educación, como en el caso de emergencias que derivan de cuestiones de clima de violencia colectiva, fenómenos meteorológicos o simplemente las transiciones a modalidades virtuales derivadas de enfermedades o asuntos personales del propio docente; la intermodalidad me ha permitido priorizar unas u otras aplicaciones digitales según sea conveniente.*

*La intermodalidad me ha facilitado la integración de múltiples entornos de*

*aprendizaje, pudiendo combinar lo presencial con lo virtual, aprovechando las ventajas de cada uno y de cierto modo, pienso que esto enriquece la experiencia educativa y brinda más opciones a los estudiantes para que sus clases no sean monótonas o aburridas, contando con la posibilidad de experimentar entornos, como por ejemplo, plataformas educativas que en mi caso han sido de gran ayuda y los he llevado a la práctica con o sin necesidad de que exista una contingencia inmediata.*

*Al diseñar planes de clase o dosificaciones integrando una perspectiva de continuidad educativa, basados en la intermodalidad, considero que he fomentado las competencias necesarias e idóneas al momento histórico para la participación en la incursión en el uso de las Inteligencias Artificiales (A.I.) de esta manera pienso que nuestros estudiantes observan un modelo que es conveniente para ellos, debido a que en un futuro ellos estarán dentro de un aula, y para cuando lleguen esos escenarios, muy probablemente la educación estará mucho más inmersa en procesos digitales de enseñanza.*

*En mi opinión profesional, la intermodalidad permite que como docentes conectemos diferentes perfiles profesionales y realidades sociales, y esto mejora el aprendizaje al promover la diversidad y la interacción entre estudiantes con diferentes experiencias y perspectivas. Pienso que la intermodalidad educativa debe ser una herramienta utilizada en beneficio de las y los estudiantes, docentes, personal administrativo, y en ese sentido, debe ser utilizada con objetividad sin llegar a ser permisivos, de manera que, no se genere un mal entendimiento, por parte de los estudiantes, de esta característica de esta forma de trabajo, que los motivos sean reales, consensados (como hasta el momento ha ocurrido en nuestra universidad) y no una única opinión que lleve a una postura equivocada de esta modalidad de trabajo.*

*Para finalizar considero que, la intermodalidad educativa es una herramienta valiosa (usada objetivamente) para garantizar la continuidad y la calidad de la educación en situaciones cambiantes. Creo que he podido aprovecharla para adaptarme, integrar entornos diversos y preparar a los estudiantes para el futuro, sin embargo, pienso que aún me falta mucho para alcanzar escenarios intermodales óptimos, como por ejemplo, el uso de plataformas Moodle que alberguen procesos académicos virtuales que reúnan todos los elementos de una clase, la programación de actividades de manera automática, procesos de evaluación interactivos, por mencionar algunos, sin embargo, esto último que menciono lamentablemente está supeditado a licencias y autorizaciones de un alto costo económico.*

## Docente No. 15.

*Como abre bocas de la experiencia de un trabajo intermodal, es adecuado mencionar el propio proceso de la realización de este testimonio, puesto que en sí mismo es realizado bajo el uso de diferentes modalidades de obtención de información, siendo estas, la experiencia propia del docente frente a grupo y la consulta tecnológica de términos y conceptos para una mejor explicación. La intermodalidad hace referencia a la combinación eficiente de distintas modalidades educativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En la práctica docente, pasa a ser una herramienta de uso cotidiano, tanto para la preparación de clases como en la asignación de proyectos y tareas de las distintas materias o campos formativos. En el ámbito educativo privado, que es donde se centra el uso cotidiano de la misma, la intermodalidad reúne su enfoque en el uso de plataformas digitales que brindan al personal docente las herramientas para preparar las sesiones presenciales, mezclándose así con el uso de la tecnología. Otro punto que se puede destacar en el uso de un enfoque intermodal, es la flexibilidad y la adaptabilidad en el diseño curricular. Los maestros tienen la oportunidad de utilizar gran variedad de métodos de evaluación, desde exámenes tradicionales hasta proyectos colaborativos, e incluso presentaciones en línea. Esto permite atender las diferentes necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes, fomentando así un ambiente inclusivo y estimulante. Por otro lado, es importante destacar que la intermodalidad no se limita únicamente al ámbito tecnológico. También implica una integración efectiva de diferentes enfoques pedagógicos y metodologías de enseñanza. En una institución bilingüe, por ejemplo, se pueden combinar actividades comunicativas en el idioma extranjero con proyectos de investigación en la lengua materna, promoviendo así el desarrollo de habilidades lingüísticas y cognitivas en ambos idiomas. El uso de herramientas intermodales se centra en la integración coherente de diferentes modalidades de enseñanza y aprendizaje para proporcionar una experiencia educativa enriquecedora y adaptable. Al adoptar principios de flexibilidad curricular, integración de tecnología educativa, apoyo docente y colaboración, las instituciones pueden prepararse mejor para enfrentar los desafíos del entorno educativo actual y satisfacer las necesidades cambiantes de los estudiantes y las familias.*

## Docente No. 16.

*La aplicación de la intermodalidad en la Unidad en mi experiencia como docente ha permitido brindar oportunidades de continuidad educativa a diferentes estudiantes que ante situaciones de adversidad pueden seguir desarrollando sus*

*actividades (enfermedad, problemas familiares, laborales o de violencia) sin que se vea afectada su permanencia en la escuela. Como docente la considero una buena alternativa que demanda el desarrollo de competencias apegadas a las necesidades de los estudiantes. Sin embargo, considero que su aplicación debe estar acompañada de un largo proceso de sensibilización a fin de evitar que su aplicación se confunda con 'no haber clases' pues en la mentalidad de los estudiantes muchas veces el recurrir a ella significa eso, esto puede ser considerado debido a la comunicación que existe con alumnos de otras instituciones de nivel superior que no la aplican o bien la percepción de las familias. Es necesario ser muy responsable en su aplicación y sobretodo que se justifique oportunamente a fin de evitar percepciones negativas.*

#### Docente No. 17.

*La intermodal se entiende como como la reunión de diferentes formas de trabajo didáctico en este caso la presencial y la virtual en la docencia. Durante la pandemia del covid 19 se hizo imperante el trabajo en línea ya que era imposible el contacto físico, entonces para las clases se hizo necesario el trabajo escolar a través de plataforma, de eso se pueden afirmar que algo que estaba semiabandonado y se revaloró su uso.*

*Se aprendió el uso de plataforma, organizar el trabajo didáctico con una manera diferente hacer la didáctica, en donde el clásico trabajo en equipos no era suficiente.*

*Además, se fue necesario entender de manera limitada a alumnos que tenían algunos estados depresivos que se manifestaron durante las clases y de manera intuitivo se dio respuesta a esa situación para ayudarles a superarlos*

*También se buscaron maneras de apoyar a los alumnos que por diferentes situaciones no podían conectarse a las clases o los hacían de manera limitada, para ayudarles y no perdieran el semestre.*

*Como aprendizaje de esta situación se puede afirmar que se transformó la rutina didáctica, ahora se atienden los alumnos en línea cuando se presentan de riesgo o climatológicas que limitan la asistencia a la universidad.*

---

## Docente No. 18.

*La intermodalidad educativa, se ha venido implementando desde tiempo atrás, como, por ejemplo, las TIC, al integrarse a los métodos de enseñanza. Debido a la pandemia que vivimos, prácticamente, se nos obligó a implementar diversas maneras de trabajar, como lo son las clases en línea, y el uso de distintas plataformas o aplicaciones digitales. Hablando desde mi experiencia, he vivido este cambio como estudiante y como docente. Es muy grato poder hacer uso de plataformas que nos facilitan el trabajo, nos hacen poder ser más creativos y llegar al propósito de la actividad enseñanza-aprendizaje de una manera más dinámica. La intermodalidad educativa, aplica en muchas otras áreas, no solamente en el ámbito tecnológico, sino también (como un ejemplo) al implementar, en nuestra práctica docente, el uso de distintas lenguas según el contexto en el que se vive; como, por ejemplo, el inglés, la Lengua de Señas Mexicana (LSM) y el Sistema Braille. Esto hace que alumnos y maestros abran aún más su panorama, y no se quede estancada nuestra educación, sino que se le dé una continuidad significativa y próspera.*

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como posibles resultados se da cuenta que en la investigación titulada Intermodalidad, Continuidad Educativa y TIC en una Unidad UPN, explora cómo esta ha facilitado la continuidad del aprendizaje durante la pandemia de COVID-19. La investigación aborda la problemática de la asistencia presencial en programas escolarizados y destaca la importancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para garantizar la continuidad educativa en situaciones de emergencia.

La pandemia de COVID-19 obligó a las instituciones educativas a adoptar modalidades de enseñanza no presenciales. La unidad UPN del presente estudio, implementó la intermodalidad como una respuesta a la necesidad de mantener la continuidad educativa. Este enfoque combina modalidades escolarizadas y no escolarizadas, apoyándose en las TIC para ofrecer flexibilidad y adaptabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La investigación se basa en un enfoque cualitativo utilizando la estrategia de indagación narrativa. Se recopilaron relatos de experiencias de 18 docentes mediante entrevistas y revisión de documentos institucionales. Este enfoque permitió comprender las experiencias individuales en el contexto específico de la UPN y analizar cómo la intermodalidad ha influido en la práctica docente.

Se anticipa que la intermodalidad se establezca como una opción viable para la continuidad educativa, siempre que se aborden las necesidades de infraestructura tecnológica y se desarrollen planes de continuidad académica institucionalizados. La capacitación en el uso de TIC y la clarificación de los conceptos de modalidad escolarizada son esenciales para mejorar la planificación y evaluación del proceso educativo.

La intermodalidad ha demostrado ser una herramienta eficaz para enfrentar los desafíos educativos durante la pandemia, permitiendo a los docentes y estudiantes adaptarse a nuevas formas de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, su implementación exitosa depende de la existencia de planes de continuidad académica bien definidos y del acceso a la infraestructura tecnológica adecuada. Los docentes han identificado la necesidad de capacitación continua para mantenerse al día con las tecnologías emergentes y mejorar su práctica educativa.

En contraste, con la publicación de Alexandro Escudero Nahón, “Docencia no presencial de emergencia: lecciones aprendidas” escrita a tres meses del inicio de la contingencia sanitaria por COVID-19, donde menciona que la Intermodalidad es un término emergente donde se incorpora la tecnología digital para el proceso enseñanza-aprendizaje y con la narración de las experiencias de los 18 docentes donde cuatro años después del inicio de la pandemia, mencionan las bondades, retos y desafíos de trabajar desde donde se esté.

En conclusión, la experiencia de la UPN resalta la importancia de la intermodalidad como un modelo educativo flexible que puede asegurar la continuidad del aprendizaje en situaciones de emergencia. Este enfoque no solo responde a las necesidades actuales, sino que también prepara a las instituciones educativas para futuras contingencias, promoviendo un entorno de aprendizaje más inclusivo y accesible.

Sin duda alguna la Intermodalidad es una buena opción para la continuidad de la educación, siempre y cuando se subsanen en la Unidad UPN del presente estudio las siguientes necesidades:

Contar con planes de continuidad académica institucionalizados para transitar de manera efectiva de la docencia presencial a la virtual, en situaciones de eventualidad, para que la falta una planificación no limite los resultados educativos.

Tener mejor infraestructura tecnológica, conectividad e internet en la Unidad UPN del estudio.

Capacitación que ayude a entender qué es exactamente la Intermodalidad para la Continuidad Educativa.

Que el personal tenga bien claro, si la modalidad escolarizada comprende únicamente a la presencia física dentro del aula.

Conocer cuáles son las TIC en las que se pueden apoyar los docentes para una planificación efectiva de continuidad académica y de esta manera conducir y evaluar el proceso enseñanza aprendizaje de manera eficaz desde donde se esté.

## REFERENCIAS

Escudero-Nahón, A. (2020). Docencia no presencial de emergencia: lecciones aprendidas. *Abran Sus Cuadernos: Blog del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)*. <http://www.comie.org.mx/v5/sitio/2020/06/16/docencia-no-presencial-de-emergencia-lecciones-aprendidas/#respond>

Escudero-Nahón, A., Chaparro Sánchez, R., García Ramírez, M. T., & Canchola Magdaleno, S. L. (2020). Hacia el diseño de planes de continuidad académica. In R. Pineda, M. García, A. Ochoa, & J. Hernández (Eds.), *Análisis y perspectivas sobre la pandemia de COVID-19 en Querétaro* (pp. 270–312). Universidad Autónoma de Querétaro. [https://www.uaq.mx/docs/Analisis\\_Perspectivas\\_COVID-19\\_Queretaro.pdf](https://www.uaq.mx/docs/Analisis_Perspectivas_COVID-19_Queretaro.pdf)

---

## 13. INSERCIÓN DOCENTE: PARADIGMAS DE ESTUDIANTES DE PREGRADO. UN ESTUDIO ETNOGRÁFICO

JUAN JOSÉ MARTÍNEZ FLORES

### INTRODUCCIÓN

La investigación sobre la inserción docente y los paradigmas de los estudiantes de pregrado reviste una gran relevancia tanto a nivel teórico como práctico. Desde una perspectiva teórica, este estudio contribuirá a profundizar en la comprensión de los procesos de transición de los nuevos docentes y la influencia de sus concepciones previas en su práctica profesional. Esto permitirá enriquecer el conocimiento existente sobre la formación inicial docente y los factores que inciden en el desarrollo profesional de los educadores.

En el ámbito práctico, los hallazgos de este estudio etnográfico pueden brindar información valiosa para diseñar programas de formación inicial más efectivos, que aborden de manera integral los paradigmas de los futuros docentes y los preparen mejor para enfrentar los desafíos de la inserción laboral. Además, los resultados pueden ser útiles para el desarrollo de estrategias de acompañamiento y apoyo a los nuevos profesores, lo que contribuiría a reducir las tasas de abandono de la profesión y mejorar la calidad de la educación impartida. Asimismo, al utilizar un enfoque etnográfico, este estudio permitirá captar las complejidades y matices de las experiencias de los participantes, brindando una comprensión profunda y contextualizada de los fenómenos estudiados. Esto enriquecerá el conocimiento existente y sentará las bases para futuras investigaciones en el área de la formación docente y la inserción laboral.

### Antecedentes

La inserción docente se refiere al proceso de transición que experimentan los nuevos profesores al ingresar al ámbito laboral. Este proceso implica desafíos y adaptaciones tanto a nivel profesional como personal. Una adecuada inserción docente es crucial para el desarrollo profesional de los docentes y, en consecuencia, para la calidad de la educación impartida. Diversos estudios han demostrado que una inserción docente exitosa se relaciona con una mayor satisfacción laboral, un mejor desempeño en el aula y una menor tasa de abandono de la profesión (Ingersoll & Strong, 2011; Ronfeldt & McQueen, 2017). Por lo

tanto, comprender los factores que influyen en este proceso es fundamental para diseñar estrategias de apoyo y acompañamiento a los nuevos docentes.

Los paradigmas o concepciones previas de los estudiantes de pregrado sobre la docencia pueden influir significativamente en su futura práctica profesional. Estas concepciones se construyen a partir de sus experiencias previas como estudiantes, sus creencias personales y los modelos docentes a los que han estado expuestos (Lortie, 1975; Pajares, 1992). Investigaciones previas han demostrado que los paradigmas de los futuros docentes pueden ser resistentes al cambio y, en algunos casos, entrar en conflicto con los enfoques pedagógicos promovidos en su formación inicial (Korthagen, 2004; Zeichner & Tabachnick, 1981). Esto puede generar tensiones y desafíos en su práctica docente, lo que resalta la importancia de explorar y abordar estos paradigmas durante la formación inicial.

El enfoque etnográfico es particularmente valioso para este estudio, ya que permite explorar en profundidad las experiencias, creencias y perspectivas de los participantes en su contexto natural (Hammersley & Atkinson, 2007). Al utilizar técnicas como la observación participante y las entrevistas en profundidad, se puede obtener una comprensión rica y detallada de los paradigmas de los estudiantes de pregrado y su relación con la inserción docente. Además, el enfoque etnográfico permite captar las complejidades y matices de los fenómenos sociales, lo que es fundamental para comprender la naturaleza dinámica y multifacética de los procesos de inserción docente y la formación de paradigmas. En resumen, los antecedentes presentados resaltan la importancia de investigar la inserción docente y los paradigmas de los estudiantes de pregrado, utilizando un enfoque etnográfico que permita una comprensión profunda y contextualizada de estos fenómenos. Los resultados de este estudio pueden contribuir a mejorar la formación inicial docente y a diseñar estrategias de apoyo más efectivas para los nuevos profesores.

La inserción docente es una etapa crucial en la trayectoria profesional de los futuros educadores, ya que representa el momento en el que ponen en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación inicial y se enfrentan a la realidad del sistema educativo. Durante este proceso, los docentes principiantes se ven expuestos a diversos desafíos y dificultades que pueden influir significativamente en su desarrollo profesional, su satisfacción laboral y, en consecuencia, en la calidad de la educación impartida.

En el contexto de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 285 Reynosa, México, los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa se preparan para desempeñarse como docentes en el sistema educativo público. Sin embargo, a pesar de la formación

recibida, muchos de ellos enfrentan retos y obstáculos durante su inserción laboral que pueden generar tensiones, inseguridades y, en algunos casos, el abandono de la profesión.

Uno de los factores que influye en esta situación son las concepciones y creencias previas que los estudiantes de pregrado tienen sobre la docencia y el proceso de inserción. Estas concepciones se construyen a partir de sus experiencias como estudiantes, sus creencias personales y los modelos docentes a los que han estado expuestos. En ocasiones, estas concepciones pueden entrar en conflicto con la realidad del sistema educativo, generando desafíos y dificultades durante la inserción docente.

Además, los estudiantes de pregrado suelen tener expectativas y percepciones sobre los retos que enfrentarán en su práctica profesional, las cuales pueden no coincidir con la realidad. Esta brecha entre las expectativas y la realidad puede generar frustración, desmotivación y, en algunos casos, el abandono de la profesión docente.

Por otro lado, el proceso de inserción docente también se ve influenciado por factores institucionales, sociales y personales que pueden facilitar o dificultar la transición de los nuevos docentes al ámbito laboral. Estos factores incluyen el apoyo y acompañamiento brindado por las instituciones educativas, las condiciones laborales, las dinámicas sociales en el entorno escolar, así como las características personales y emocionales de los docentes principiantes.

Ante esta situación, es fundamental comprender a profundidad las concepciones, creencias y experiencias de los estudiantes de pregrado de la UPN 285 Reynosa, México, durante su proceso de inserción docente en el sistema educativo público. Esto permitirá identificar los desafíos y dificultades específicos que enfrentan, así como los factores que influyen en su transición al ámbito laboral.

Además, esta investigación busca proponer recomendaciones y estrategias para mejorar el proceso de inserción docente, con el fin de brindar un mejor acompañamiento y apoyo a los futuros educadores. De esta manera, se podrá contribuir a su desarrollo profesional, a su satisfacción laboral y, en última instancia, a la calidad de la educación impartida en el sistema educativo público.

## La inserción docente y los paradigmas de estudiantes de pregrado

Numerosos estudios han explorado el proceso de inserción docente y los desafíos que enfrentan los nuevos profesores al ingresar al ámbito laboral. Investigaciones como las de Ingersoll y Strong (2011) han demostrado que una inserción docente exitosa se relaciona con una mayor satisfacción laboral, un mejor desempeño en el aula y una menor tasa de abandono de la profesión. Otros trabajos, como los de Ronfeldt y McQueen (2017), han analizado los factores que influyen en este proceso, como el apoyo institucional, la preparación durante la formación inicial y las características del entorno escolar. Los paradigmas o concepciones previas de los futuros docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje han sido ampliamente estudiados.

Lortie (1975) y Pajares (1992) fueron pioneros en explorar cómo estas concepciones se construyen a partir de las experiencias previas como estudiantes y los modelos docentes a los que han estado expuestos. Investigaciones posteriores, como las de Korthagen (2004) y Zeichner y Tabachnick (1981), han demostrado que estos paradigmas pueden ser resistentes al cambio y entrar en conflicto con los enfoques pedagógicos promovidos en la formación inicial.

El enfoque etnográfico ha sido utilizado en diversos estudios para comprender en profundidad las experiencias, creencias y perspectivas de los futuros docentes. Hammersley y Atkinson (2007) resaltan la importancia de este enfoque para captar las complejidades y matices de los fenómenos sociales en su contexto natural. Algunos trabajos, como los de Smagorinsky et al. (2004) y Bullough y Stokes (1994), han empleado técnicas etnográficas para explorar la construcción de la identidad docente y los procesos de socialización en la formación inicial.

Los profesores principiantes tienen que conocer a sus estudiantes, a la institución, a las familias, el currículo escolar, todo esto sumado a que deben enseñar y asumir la responsabilidad del aprendizaje de sus estudiantes. Feiman-Nemser (2000) indica que los profesores en este período son tanto aprendices como enseñantes, por una parte, deben enseñar, pero también tienen que aprender a enseñar. A diferencia de otras profesiones – como la medicina, por ejemplo – donde los casos más difíciles se confían a profesionales expertos, en educación la realidad es muy diferente.

Los docentes principiantes se ven expuestos a situaciones muy complejas las cuales, por lo general, se llevan a cabo en el más absoluto aislamiento y desamparo profesional.

Obviamente, esta realidad impacta negativamente su desempeño, sus niveles de satisfacción y por supuesto los aprendizajes de sus estudiantes (Grieken, 2012).

La reforma constitucional en materia educativa de 2019 estableció el derecho de las maestras y los maestros a acceder a un Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización. El presente plan busca contribuir a su cumplimiento desde una visión más amplia de la formación continua y desarrollo profesional docente, para diferenciarse de los enfoques con una tradición epistemológica y teórica centrada en aspectos carenciales de la práctica docente, los cuales han usado de manera indistinta los conceptos de formación, capacitación, perfeccionamiento y actualización como sinónimos de desarrollo profesional (MEJOREDU, 2021).

Altet (2005) define la profesionalización docente un proceso en el que los docentes reflexionan sus saberes puestos en acción haciendo énfasis en acciones docentes que son eficaces en una situación determinada. La profesionalización docente implica un proceso de racionalización de los conocimientos, donde se busca organizar y sistematizar los saberes pedagógicos con el fin de mejorar la práctica educativa.

Al maestro profesional lo definimos como una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por la academia), o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. Y cuando estos conocimientos proceden de prácticas contextualizadas, entonces son conocimientos automatizados y profesados; es decir, explicitados verbalmente de forma racional y entonces el maestro es capaz de rendir cuenta de ellos (Altet, 2005).

## MÉTODO

El objetivo de la investigación cualitativa es el proceso inductivo en lugar del resultado deductivo. Los datos objetivos de la investigación cualitativa proporcionan información no sobrecargada, por lo tanto, el investigador tiene que buscar patrones narrativos explicativos entre las variables de interés, y llevar a cabo la interpretación y descripción de dichos patrones. En lugar de comenzar con la hipótesis, teorías o nociones precisas que probar, la

investigación cualitativa empieza con observaciones preliminares y culmina con hipótesis explicativas y una teoría fundamentada. (Creswell, 1998).

La investigación cualitativa se basa en la recopilación de datos objetivos para obtener información que no esté sobrecargada. Para ello, se debe buscar patrones narrativos explicativos entre las variables de interés y llevar a cabo la interpretación y descripción de dichos patrones.

El método fenomenológico ha sido considerado muy apropiado para estudiar la realidad educativa al permitir la comprensión, desde la experiencia vivida de sus protagonistas, de los fenómenos que se desenvuelven en la cotidianidad educativa (Aguirre, 2012). Especialmente, teniendo en cuenta la pedagogía se caracteriza por su naturaleza constantemente receptiva y flexible, reconociendo su condición de conocimiento susceptible de ser cuestionado. Esta disciplina ofrece las interpretaciones más acertadas posibles sobre la práctica educativa, pero al mismo tiempo, reconoce que estas mismas experiencias pedagógicas, aunque valiosas y reveladoras, son de carácter temporal y están sujetas a cambios. En esencia, la pedagogía acepta que sus verdades son provisionales, lo que permite una continua evolución y adaptación del conocimiento educativo.

La importancia del método fenomenológico en el estudio de la realidad educativa radica en su capacidad para comprender e interpretar los fenómenos educativos desde la experiencia directa de los sujetos involucrados. Este enfoque permite adentrarse en la subjetividad de los actores educativos y comprender sus motivaciones, percepciones y significados en relación con la educación. Al analizar la realidad educativa desde esta perspectiva fenomenológica, se enriquece la comprensión de los procesos educativos y se promueve una reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.

Una etnografía exitosa se caracteriza por ser un método de investigación que facilita una conversación multifacética. En este diálogo, el etnógrafo actúa como un mediador que entrelaza diversas perspectivas. Por un lado, incorpora las voces y experiencias de los sujetos de estudio, capturando sus realidades y percepciones. Por otro lado, integra la propia voz del investigador, incluyendo sus observaciones, interpretaciones y reflexiones. Además, el etnógrafo introduce el contexto académico, incorporando los enfoques teóricos y las convenciones disciplinarias relevantes para el estudio. Este enfoque polifónico permite una comprensión más rica y matizada del fenómeno cultural estudiado, al contrastar y armonizar múltiples puntos de vista en una narrativa coherente y significativa (Duranti, 2000). Es decir, una etnografía *bien lograda* enfatiza la importancia de crear un tejido narrativo

que entrelace las voces de los participantes, la reflexividad del investigador y los marcos teóricos relevantes. Este enfoque dialógico no solo enriquece la calidad y profundidad del estudio etnográfico, sino que también reconoce la naturaleza colaborativa y negociada de la producción de conocimiento antropológico.

### **Estrategia de indagación**

La etnografía es un enfoque de investigación cualitativa que permite explorar y comprender en profundidad las experiencias, creencias y perspectivas de los participantes en su contexto natural. La etnografía se caracteriza por el uso de técnicas como la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos, lo que permite obtener una comprensión rica y detallada del fenómeno de estudio. Además, la descripción densa y detallada es fundamental en la etnografía, ya que permite capturar y transmitir de manera precisa la realidad de las comunidades estudiadas.

En el caso de esta investigación, la etnografía permitiría explorar las concepciones y creencias de los estudiantes de pregrado sobre la inserción docente, así como sus experiencias y desafíos durante este proceso. Mediante la observación participante en el contexto de la UPN 285 Reynosa, México, y las entrevistas en profundidad con los estudiantes seleccionados, se podrían obtener datos valiosos sobre sus perspectivas, expectativas y vivencias en relación con la inserción docente.

Además, la etnografía facilitaría la comprensión de los factores institucionales, sociales y personales que influyen en el proceso de inserción, al permitir al investigador sumergirse en el contexto natural de los participantes.

### **Diseño metodológico**

El diseño metodológico propuesto se fundamenta en la naturaleza misma de la etnografía, que busca comprender en profundidad las prácticas culturales, creencias y significados de un grupo o comunidad desde la perspectiva de los propios participantes. La observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos permiten al investigador sumergirse en el contexto natural y obtener una comprensión rica y detallada del fenómeno de estudio (Hammersley & Atkinson, 2007).

En la etnografía, la selección de los participantes se realiza mediante un muestreo intencional o de conveniencia, buscando incluir a individuos que puedan aportar información

relevante y rica sobre el fenómeno de estudio. Se puede utilizar la técnica de *bola de nieve* para identificar a otros participantes potenciales (Creswell & Poth, 2018).

De acuerdo con Elsie Rockwell (2009), el diseño metodológico para un estudio etnográfico debe contemplar los siguientes aspectos clave:

**Experiencia prolongada del etnógrafo en la localidad:** Rockwell enfatiza la importancia de la experiencia directa y prolongada del etnógrafo en el contexto de estudio. Esto implica una inmersión profunda en las interacciones cotidianas y la vida de la comunidad o grupo estudiado.

**Observación participante y técnicas etnográficas:** La observación participante es una técnica fundamental en la etnografía, que permite al investigador involucrarse en las actividades y prácticas del grupo. Además, se pueden utilizar otras técnicas como entrevistas en profundidad, análisis de documentos y artefactos culturales.

**Centralidad del etnógrafo como sujeto social:** Rockwell destaca la centralidad del etnógrafo como sujeto social, cuya experiencia, perspectivas y posicionamiento influyen en la investigación. El etnógrafo no es un mero observador neutral, sino un actor clave en la construcción del conocimiento etnográfico.

**Descripción densa y atención a los significados:** La etnografía busca producir descripciones densas y detalladas de las prácticas culturales, prestando especial atención a los significados que los participantes les atribuyen. La descripción etnográfica no es simplemente una observación empírica, sino que implica una elaboración teórica.

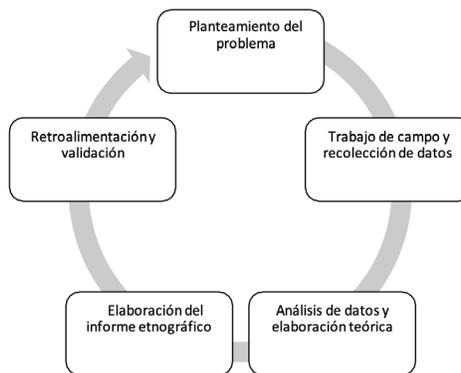
**Integración de la teoría y la descripción:** Rockwell propone explorar la relación entre la descripción etnográfica y la teoría, superando la dicotomía entre ambas. La teoría no es solo un punto de partida, sino que se construye y refina a través del trabajo etnográfico y la descripción de lo particular.

**Diálogo entre antropología e historia:** Rockwell sugiere un diálogo entre la antropología y la historia, integrando los significados múltiples generados en el habla y en los documentos de archivo, para comprender los procesos de producción y sus posibles usos en contextos locales.

De acuerdo con Hammersley & Atkinson (2007), Rockwell (2009), Creswell & Poth (2018), las fases para desarrollar un estudio etnográfico son: Planteamiento del problema, trabajo de campo y recolección de, análisis de datos y elaboración..., elaboración del informe y retroalimentación y validación (Figura 1).

### Figura 1

Diagrama de las fases de un estudio etnográfico



Nota. Elaborada con base en Hammersley & Atkinson (2007), Rockwell (2009), y Creswell & Poth (2018).

## Instrumentos

Observación participante: es una técnica fundamental en la etnografía, ya que permite al investigador involucrarse directamente en las actividades y prácticas del grupo o comunidad estudiada. Mediante esta técnica, el etnógrafo puede obtener una comprensión profunda de los significados, comportamientos y dinámicas culturales desde una perspectiva interna (Hammersley & Atkinson, 2007).

Entrevistas en profundidad: son otra herramienta clave en la etnografía, ya que permiten explorar las perspectivas, experiencias y significados de los participantes en relación con el fenómeno de estudio. Estas entrevistas suelen ser abiertas, flexibles y adaptadas al contexto cultural del grupo (Creswell & Poth, 2018).

Análisis de documentos y artefactos culturales: El análisis de documentos, registros, materiales escritos y artefactos culturales puede brindar información valiosa sobre el contexto

y la cultura del grupo estudiado. Estos materiales pueden ser analizados mediante técnicas como el análisis de contenido o el análisis de discurso (Hammersley & Atkinson, 2007).

Notas de campo: son registros detallados que el etnógrafo realiza durante su trabajo de campo, donde documenta sus observaciones, reflexiones, impresiones y descripciones del contexto y las interacciones observadas. Estas notas son fundamentales para el análisis posterior de los datos (Rockwell, 2009).

Grupos focales: pueden ser una técnica complementaria en la etnografía, ya que permiten explorar las perspectivas y experiencias de los participantes en un entorno grupal. Estos grupos pueden generar discusiones ricas y revelar aspectos culturales que podrían pasar desapercibidos en entrevistas individuales (Creswell & Poth, 2018).

### **Validación de los resultados**

El proceso de validación en un estudio etnográfico implica varias estrategias complementarias:

Triangulación de datos: Utilizar múltiples fuentes de datos (observaciones, entrevistas, documentos, etc.) para corroborar y contrastar la información obtenida. Triangular los datos con diferentes participantes, investigadores y perspectivas teóricas.

Observación prolongada y persistente: Permanecer en el campo durante un período prolongado para comprender a profundidad el contexto y las dinámicas culturales. Observar de manera persistente y detallada para identificar aspectos relevantes y descartar posibles distorsiones.

Revisión por pares: Someter los hallazgos y las interpretaciones a la revisión y retroalimentación de otros investigadores expertos en el tema. Discutir y debatir las interpretaciones para refinarlas y fortalecer su validez.

### **Validación por los participantes**

Compartir los hallazgos y las interpretaciones con los participantes del estudio. Solicitar su retroalimentación y ajustar las interpretaciones en función de sus perspectivas y experiencias.

## Descripción densa y reflexividad

Proporcionar descripciones ricas y detalladas del contexto y las interacciones observadas. Mantener una actitud reflexiva y crítica sobre el papel del investigador y su influencia en el estudio.

Estas estrategias de validación permiten al investigador etnográfico fortalecer la credibilidad, la transferibilidad, la dependencia y la confiabilidad de los hallazgos, lo que contribuye a la calidad y el rigor del estudio.

## CONSIDERACIONES ÉTICAS

En un estudio etnográfico, donde el investigador se sumerge en el contexto natural de los participantes y establece una relación cercana con ellos, es fundamental tener en cuenta una serie de consideraciones éticas para proteger los derechos y el bienestar de todos los involucrados.

**Consentimiento informado:** Obtener el consentimiento informado de todos los participantes antes de iniciar el estudio. Explicar claramente los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios de la investigación. Asegurar que los participantes comprendan que su participación es voluntaria y que pueden retirarse en cualquier momento.

**Confidencialidad y anonimato:** Proteger la identidad de los participantes y garantizar la confidencialidad de la información recolectada. Utilizar códigos o seudónimos para identificar a los participantes en lugar de sus nombres reales. Mantener la información y los datos recolectados de manera segura y accesible únicamente para el equipo de investigación.

**Respeto por la cultura y las tradiciones:** Mostrar respeto por las creencias, valores y prácticas culturales de los participantes. Evitar juicios de valor y mantener una actitud de apertura y sensibilidad cultural. Solicitar permiso y seguir los protocolos culturales establecidos, si corresponde.

**Minimización de riesgos y daños:** Identificar y minimizar los posibles riesgos o daños que puedan surgir durante el estudio. Tomar medidas para proteger la integridad física, emocional y psicológica de los participantes. Estar preparado para brindar apoyo o derivar a los participantes a servicios de ayuda, si es necesario.

**Equidad y justicia:** Asegurar que la selección de los participantes sea justa y equitativa, sin discriminación por motivos de raza, género, edad, discapacidad u otros factores.

Considerar los beneficios potenciales del estudio para la comunidad o grupo estudiado. Evitar la explotación o el abuso de poder sobre los participantes.

**Transparencia y honestidad:** Ser transparente y honesto con los participantes sobre los objetivos, procedimientos y resultados del estudio. No ocultar información relevante ni engañar a los participantes. Mantener una actitud de apertura y disposición para responder preguntas y aclarar dudas.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación sobre la inserción docente y las concepciones de estudiantes de pregrado en la UPN 285 Reynosa aportó diversos aspectos sobre este proceso crítico en la formación inicial de educadores.

A través de un enfoque etnográfico se investigaron las experiencias, creencias y desafíos de los futuros docentes al incorporarse al sistema educativo público. Los hallazgos demostraron que la inserción docente es un proceso multidimensional, influenciado por distintos factores como el apoyo institucional y las características del entorno escolar. Estudios previos sugieren que la inserción exitosa se correlaciona con índices más altos de satisfacción laboral y desempeño en el aula<sup>1</sup>. Las concepciones introductorias de los estudiantes del quehacer docente, moldeadas por sus propias experiencias como estudiantes, tienen un rol protagónico en la adquisición de su nuevo rol.

Por ende, es fundamental que los programas formativos incluyan instancias de reflexión sobre estos paradigmas y su influencia en la práctica docente. Desde la investigación emergen recomendaciones para la planificación y diseño curricular y estrategias de apoyo complementarias.

Se sugiere implementar programas de acompañamiento pedagógico a docentes mentores que respondan a las necesidades específicas de los docentes principiantes y crear sitios de encuentro acerca de sus creencias y experiencias. El presente estudio contribuye al acervo del conocimiento existente en el tema a la vez que propone maneras de mejor formar a los aspirantes a docentes para que su entrada y posterior permanencia en el sistema educativo contribuya a potenciar la calidad de la enseñanza.

---

## REFERENCIAS

- Aguirre García, J. C. (2012). *Teoría sociológica moderna*. Editorial Anthropos.
- Altet, M. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Bullough, R. V., & Stokes, D. K. (1994). Analyzing personal teaching metaphors in preservice teacher education as a means for encouraging professional development. *American Educational Research Journal*, 31(1), 197-224. <https://doi.org/10.3102/00028312031001197>
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Cruz Vásquez, J. (2014). La fenomenología y la investigación en pedagogía. *Praxis Pedagógica*, 15, 45-54. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.15.15.2014.45-54>
- Duranti, A. (2000). *Antropología lingüística*. Cambridge University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2000). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Grieken, G. V. (2012). La inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 103-128. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/3092>
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3th ed.). Routledge.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-

97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago. Press.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Ronfeldt, M., & McQueen, K. (2017). Does new teacher induction really improve retention? *Journal of Teacher Education*, 68(4), 394-410. <https://doi.org/10.1177/0022487117702583>

Smagorinsky, P., Cook, L. S., Moore, C., Jackson, A. Y., & Fry, P. G. (2004). Tensions in learning to teach: Accommodation and the development of a teaching voice. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 8-24. <https://doi.org/10.1177/0022487103260067>

Zeichner, K. M., & Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education 'washed out' by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11. <https://doi.org/10.1177/002248718103200302>

# SEMBLANZAS

**CARLOS FLAVIO ARAGÓN MARTÍNEZ**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Nació en Reynosa, Tamaulipas, México. Realizó sus estudios de licenciatura en la Universidad Tamaulipeca, donde obtuvo el título de licenciado en pedagogía. Es asesor de inglés desde el año 2010 en escuelas de nivel primaria urbanas. Posee experiencia en enseñanza del idioma inglés a migrantes en Reynosa. También se ha desarrollado como asesor del idioma inglés a nivel universitario en la Universidad Pedagógica Nacional sector 285. Actualmente, cursa una maestría en educación básica en la Universidad Pedagógica Nacional con especialidad en lenguaje.

[carlosflavio.aragon@set.edu.mx](mailto:carlosflavio.aragon@set.edu.mx)<https://orcid.org/009-0002-9442-1369>**JUDITH SUSANA FONSECA HERNÁNDEZ**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Originaria de la Ciudad de México y residente en Reynosa, Tamaulipas, México, desde hace 25 años. Es licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco y tiene una Maestría en Innovación Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Con 18 años de experiencia en educación primaria particular, actualmente es docente en los programas de licenciatura y maestría, además de coordinadora de Docencia en la UPN Unidad 285 Reynosa, donde impulsa la innovación pedagógica y la mejora en la enseñanza.

[judithsusana.fonseca75@set.edu.mx](mailto:judithsusana.fonseca75@set.edu.mx)<https://orcid.org/0009-0000-3164-17301>**ERIC SLVADOR LARA MUÑIZ**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Nació en Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. Estudió Ingeniería Industrial y de sistemas en Ciudad Reynosa, Tamaulipas, México, donde vive actualmente desde hace 28 años. Ingresó al sistema educativo en el 2008 en el Centro de Atención Múltiple "Ma. Esther Zuno". Realizó estudios de Licenciatura en Psicopedagogía en la Escuela Miguel Alemán. Años más tarde formó parte de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) 285 como docente y ahí estudió la Maestría en Innovación Educativa. Ingresó al Doctorado en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores de UPN, donde actualmente es Doctorante. En la actualidad es docente Inclusivo en Educación Especial y Docente en la Universidad Pedagógica Nacional 285, comprometido en todo momento con la educación.

[eric.lara@set.edu.mx](mailto:eric.lara@set.edu.mx)<https://orcid.org/0009-0008-6053-764X>

**BERENICE DE LEÓN CARO**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Nació en Monclova, Coahuila México. Realizó sus estudios de licenciatura en la Benemérita Escuela Normal de Coahuila. Obtuvo el grado de Maestra en Innovación Educativa por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 284 y el de Doctorado en Metodología de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Estudios Superiores AC. Es una apasionada de la educación, con experiencia docente en escuelas de nivel primaria urbanas y rurales, posee experiencia en gestión directiva. También se ha desarrollado como asesora en programas de posgrado. Actualmente, es coordinadora de la Maestría de Educación Básica en la UPN 285 Reynosa.

[28dpr0250i@set.edu.mx](mailto:28dpr0250i@set.edu.mx)<https://orcid.org/0009-0009-8369-3706>**MARICRUZ JARAMILLO CRUZ**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Es psicóloga general con formación avanzada en Educación y Educación Media Superior. Ha trabajado como asesora en el área de Humanidades en preparatoria abierta. Actualmente, se desempeña como docente en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 285 de Reynosa, Tamaulipas, México, en el programa de Licenciatura en Intervención Educativa. Su enfoque educativo se centra en promover el pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes, con un fuerte interés en el desarrollo de estrategias de acompañamiento pedagógico.

[maricruz.jaramillo.upn@set.edu.mx](mailto:maricruz.jaramillo.upn@set.edu.mx)<https://orcid.org/0009-0005-6579-896X>**EDITH HERNÁNDEZ VILLANUEVA**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Nació en Río Bravo, Tamaulipas, México. Es Licenciada en Educación y Maestra en Educación Básica, ambas por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Egresada del Doctorado en Políticas Educativas del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa en Ciudad Victoria, Tamaulipas. Cuenta con experiencia docente en educación básica y en programas de posgrado. Ha diseñado y facilitado cursos y talleres para la Dirección de Formación Continua y Actualización docente en la Secretaría de Educación de Tamaulipas; y materiales educativos para la Secretaría de Educación Básica. Actualmente, es Asesor Técnico Pedagógico en la Supervisión Escolar 30, de primarias, docente de posgrado y coordinador de publicaciones en la UPN 285 Reynosa.

[edith.hernandez72@set.edu.mx](mailto:edith.hernandez72@set.edu.mx)<https://orcid.org/0000-0002-6937-5607>



## RAÚL TORRES LÓPEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Originario de Victoria, Tamaulipas, México, completó su Licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas (BENFT) y una Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 285. En 2022, obtuvo el grado de Doctor en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores. Se desempeñó como docente de educación primaria entre 2010 y 2016, y desde entonces es director técnico en el mismo nivel educativo. En 2017 se incorporó a la UPN 285 Reynosa como académico en programas de licenciatura, maestría y doctorado. Además, ha diseñado e impartido cursos de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM). Ha participado como ponente en eventos académicos.

[raul.torreslopez@set.edu.mx](mailto:raul.torreslopez@set.edu.mx)

<https://orcid.org/0000-0002-6937-5607>



## SONIA ARGENTINA FLORES ALVARADO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Originaria de Monterrey, Nuevo León, México. Inició su carrera educativa en la Escuela Normal “Miguel F. Martínez”, graduándose como profesora de Educación Primaria en 1978. Continuó sus estudios en la Escuela Normal de Especialización, obteniendo el título de Licenciada en Educación Especial. En Reynosa, Tamaulipas, estudia la Maestría en Educación Básica en la Universidad Pedagógica Nacional 285. Trabajó en educación primaria rural y luego en Educación Especial, específicamente en escuelas de Audición y Lenguaje y Centros de Atención Múltiple. Actualmente, es directora técnica en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Desde el 2010 colabora con la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 285 de Reynosa, como asesora académica en programas de licenciatura y maestría, además de ser subdirectora académica. Con 47 años de servicio, defiende la inclusión y la atención a la diversidad.

[soniaargentina.floresalvarado@set.edu.mx](mailto:soniaargentina.floresalvarado@set.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0006-2609-2179>



### JOSÉ GUADALUPE MIRELES MENDIOLA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Originario de la ciudad de H. Matamoros, Tamaulipas, México, se graduó de las Licenciaturas en Psicología, Licenciatura en Pedagogía. Continuó con su formación en posgrado al cursar la Maestría en Educación Básica. Actualmente, está en el proceso del Doctorado en Educación en la línea de formación de profesores en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En el ámbito de la profesión docente, cuenta con 29 años de servicio en el sector público en atención de la educación media superior y superior; en la educación pública 13 años de servicio en la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI), en un Centro de Bachillerato Tecnológico industrial (CBTIS) y en la UPN 285 Reynosa atendiendo los programas de licenciatura, maestría y de profesionalización.

[jose.mireles73@set.edu.mx](mailto:jose.mireles73@set.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0002-5794-7708>



### JOSÉ SANTIAGO COVARRUBIAS LEE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Es originario de la Ciudad de H. Matamoros, Tamaulipas, México. Cuenta con una trayectoria académica destacada: Licenciado en Educación Primaria (2010), Maestro en Educación Básica (2012), doctorante en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores. Actualmente, se desempeña como Subdirector de gestión escolar en la Escuela Primaria “Aníbal Pérez González”. Docente frente a grupo de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad, impartiendo clases en la Licenciatura en Intervención Educativa y la Maestría en Educación Básica. Ha participado como tallerista en diversos escenarios, abordando temas relacionados con el modelo de profesorado, la Nueva Escuela Mexicana y enfoques didácticos, entre otros. Su amplia experiencia y conocimientos lo convierten en un profesional de la educación comprometido con la formación de nuevas generaciones de docentes.

[jose.covarrubias@set.edu.mx](mailto:jose.covarrubias@set.edu.mx)

<https://orcid.org/0009-0000-5514-3496>

**JAIME HIDALGO GONZÁLEZ**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Originario de Madrid, España, inició su formación profesional en la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Minas (ETSIM) de la Universidad Politécnica de Madrid (UPM), España. Realizó también una maestría en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería (ICAI) de la Universidad Pontificia de Comillas. Desde 2013 reside en la ciudad de Reynosa, Tamaulipas, México, donde se ha desempeñado como profesor en la Universidad Tecnológica de Tamaulipas Norte (UTTN) durante siete años y, posteriormente, en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 285 Reynosa. Actualmente, se desempeña como docente y responsable de la Biblioteca en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 285 Reynosa, comprometido con el mejoramiento educativo.

[jaime.hidalgo84@set.edu.mx](mailto:jaime.hidalgo84@set.edu.mx)<https://orcid.org/0009-0007-0763-7425>**LUCILA OLVERA FLORES**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Originaria de la Ciudad de México, inició su formación docente en la Escuela Nacional de Maestros. Complementó sus estudios de licenciatura en Educación Primaria en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 283 de Matamoros, Tamaulipas, donde reside desde 1991. Su compromiso con la educación la llevó a obtener una Maestría y Doctorado en Metodología de la Enseñanza por el Instituto Mexicano de Pedagogía. Con 38 años de servicio, su trayectoria profesional, abarca desde la docencia rural, hasta la académica en Escuelas Normales. Actualmente, se desempeña como directora en la UPN Unidad 285 Reynosa, comprometida con el mejoramiento educativo.

[lucila.olvera66@set.edu.mx](mailto:lucila.olvera66@set.edu.mx)<http://orcid.org/0009-0009-3245-5468>**JUAN JOSÉ MARTÍNEZ FLORES**

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL UNIDAD 285 REYNOSA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Maestro en Educación Básica. Ejerce como docente en la Universidad Pedagógica Nacional 285 Reynosa. Imparte clases de matemáticas en Secundaria General Pública. Ha participado en investigaciones centradas en el seguimiento de egresados de nivel superior y la aplicación de la gamificación en la educación básica, reflejando su dedicación a la innovación pedagógica y al avance académico.

[juan.martinez95@set.edu.mx](mailto:juan.martinez95@set.edu.mx)<https://orcid.org/0009-0008-8780-0620>

# INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESDE LOS SABERES DOCENTES

Una perspectiva fronteriza

Lucila Olvera Flores

Coordinadora

ISBN: 978-607-26541-3-6



9 786072 654136