



Revista **RELEP**

Educación y Pedagogía
en Latinoamérica

Vol. 6 núm. 2 mayo-agosto 2024

**PERCEPCIÓN DEL IMPACTO DE LA PANDEMIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Y SU RELACIÓN CON LO SOCIOEMOCIONAL Y PEDAGÓGICO**

**DESAFÍOS DE LOS DOCENTES NORMALISTAS CON LA IMPLEMENTACIÓN
DE LA NUEVA ESCUELA MEXICANA**

**IDENTIDAD DOCENTE DE UNA MUJER LÍDER Y ENTUSIASTA AL
DESEMPEÑAR SUS FUNCIONES**

**LA EXPERIENCIA DOCENTE. EL PUNTO NODAL DE
LA FORMACIÓN DESDE LA PRÁCTICA**

**USO DE RECURSOS EDUCATIVOS ABIERTOS Y SU RELACIÓN CON EL
DESEMPEÑO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**iQU4TRO
EDITORES**



VOL. 6, NÚM. 2, MAYO-AGOSTO, 2024

LICENCIA DE CREATIVE COMMON ATRIBUCIÓN-NOCo-
MERCIAL-SIN DERIVADAS ATRIBUCIÓN 4.0 INTERNACIO-
NAL (CC BY-NC-ND 4.0)



Revista RELEP Educación y Pedagogía en Latinoamérica.
Vol. 6, Núm. 2, Mayo-Agosto 2024
ISSN: 2594-2913
Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-091712390600-01
© iQuatro Editores (2024)

Consejo Editorial

Dirección General

Dra. Nuria Beatriz Peña Ahumada – npenaa@red.redesla.la
Dr. Oscar Cuauhtémoc Aguilar Rascón – ocaguilarr@red.redesla.la

Equipo Técnico

Jefe de oficina

Paula Mejía

Gestión Editorial

Nadia Velázquez

Editor Técnico

Aurora Paz

Atención a clientes

Victoria Velázquez

Entidad Editora

iQuatro Editores

+52 (427) 168 9348

Correo electrónico: comiteeditorial@iquatroeditores.org

Comité Científico

Dra. Norma Patricia Juan Vázquez – Universidad Autónoma de Chiapas – México
Mtro. Guadalupe Iván Martínez Cháirez – Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua – México
Dr. Ernesto Geovani Figueroa González – Universidad Juárez del Estado de Durango – México <https>
Dra. Blanca Estela Sánchez Jaimes – Universidad Autónoma De Guerrero – México
Dr. Raymundo Lozano Rosales – Universidad Politécnica de Tulancingo – México
Mtra. Erixander Villarreal Bañuelos – Universidad Tecnológica de la Costa – México
Dr. Luis Rodolfo Ibarra Rivas – Universidad Autónoma de Querétaro – México
Dra. Alejandra Medina Lozano – Instituto Tecnológico José Mario Molina Pasquel y Henríquez Campus Puerto Vallarta – México
Dra. Lucía Pérez Sánchez - Universidad Autónoma de Nayarit - México
Dra. Liliana García Reyes - Universidad Autónoma de Campeche - México
Dra. Karina González Roldán - Universidad Autónoma del Estado de México - México
Mtro. Miguel Ángel Tuz Sierra - Universidad Autónoma de Campeche - México
Mtra. Noemí Ascencio López - Universidad Autónoma de Guerrero - México
Dra. Bertha Silva Narvaste – Universidad San Martín de Porres – Perú
Mtro. José Armando Pancorbo Sandoval – Universidad UTE – Ecuador
Dr. Henry León Torres – Universidad de Cundinamarca – Colombia
Dra. Estefanía Solari Sperandio – Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de iQuatro Editores.

Esta revista se publica cuatrimestralmente en los meses de abril, agosto y diciembre y contiene artículos originales, comunicaciones cortas, cartas al editor, estados del arte y/o reseñas de libros derivados de investigaciones y reflexiones científicas. El objetivo de estos artículos es la difusión de contenido de corte científico académico, aunque no representa la opinión de la organización editorial, de la empresa gestora, ni de los editores involucrados. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores, por lo que agradecemos que si tienen cualquier observación o cuestionamiento sobre la originalidad de los textos, puede ser notificada al correo de la revista comiteeditorial@iquatroeditores.org y a los autores.

Los editores autorizan la reproducción de los textos con fines exclusivamente académicos, dando estricto cumplimiento a las normas de referencia bibliográfica en favor de los autores y de las instituciones editoras. Cualquier uso diferente, requerirá autorización escrita del director-editor y su omisión inducirá las acciones legales dispuestas por las leyes internacionales sobre la propiedad intelectual y el derecho de autor.

<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>



Índice

Artículos de Investigación

Percepción del impacto de la pandemia en educación primaria y su relación con lo socioemocional y pedagógico.....	6
Desafíos de los docentes normalistas con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.....	20
Identidad docente de una mujer líder y entusiasta al desempeñar sus funciones.....	34
La experiencia docente. El punto nodal de la formación desde la práctica.....	47
Uso de recursos educativos abiertos y su relación con el desempeño académico en estudiantes de educación superior.....	61

Percepción del impacto de la pandemia en educación primaria y su relación con lo socioemocional y pedagógico.

The perception of impact of the pandemic on primary education and its relationship with social-emotional and pedagogical aspects.

Arturo Alemán Reyes¹
Alejandro Peiro Duarte²
Katya Michel Acuña Duran³
Rosa Laura Betancio García⁴

Recibido: 18/12/2023
Revisado: 16/01/2024
Aceptado: 09/05/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1526>



Resumen

El objetivo del presente trabajo es estudiar el impacto de la educación remota de emergencia en la percepción de docentes y estudiantes de educación primaria y su relación con el bienestar, riesgo psicosocial además de las pedagogías docentes ante la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 (Covid-19). Se utilizó técnica cuantitativa, no experimental, muestreo no aleatorio con alcance comparativo. Los docentes que canalizaron mejor la nueva modalidad afrontaron el estrés además, los alumnos que se focalizaron más en sí mismos asumieron mejor sus responsabilidades.

Palabras Clave

Docente de Escuela Primaria, Estudiante de Primaria, Pandemia

Abstract

The objective of this work is the analysis the impact of emergency remote education on primary students' and teachers' perspectives and its relationship with well-being, psycho-social risks, in addition to teacher pedagogy when challenged with the pandemic caused by SARS-CoV-2 (COVID-19). A non-experimental quantitative technique and random sampling with a comparative scope were used. Teachers, who better channelize the new modality were able to handle stress and students, who focused on themselves, upheld their responsibility.

Keywords

Primary teachers, primary students, pandemic.

Introducción

La llegada de la pandemia originada por el SARS-CoV-2, conocido como Covid-19, resultó en la suspensión generalizada de las actividades educativas en muchas naciones. Esta medida se adoptó con el objetivo de contener la propagación del virus y reducir las consecuencias de su impacto en la población. Evidentemente estas necesarias y oportunas medidas sanitarias han originado múltiples consecuencias, las cuales han tenido un alto impacto tanto para alumnos como profesores del nivel primario, que guardan su relación con el bienestar socioemocional, el riesgo psicosocial y pedagogías docentes.

La enseñanza en tiempo de confinamiento ha provocado fracaso escolar en algunos alumnos, afectando la salud mental que muchos de ellos manifiestan u otros se quedan callados, las grandes consecuencias de los riesgos psicosociales se observan a través de las experiencias vividas al observar cómo el estrés genera en los individuos y se presenta en forma de respuesta fisiológicas, cognitivo-afectivas, actitudinales y conductuales. Diversos estudios han demostrado la relación entre el bienestar socioemocional y el aprendizaje, por ejemplo, Berger, et al.(2009), encontraron que “solo el bienestar socioemocional alcanzó niveles significativos en su asociación con el aumento en el rendimiento académico”.

Basándonos en lo anterior se define como objetivo del presente trabajo, estudiar cómo impactó la pandemia (covid-19) y el confinamiento, a docentes y estudiantes en educación primaria y su relación con el bienestar emocional, el riesgo psicosocial y las prácticas pedagógicas a través de la educación remota de emergencia. Los objetivos particulares son: Conocer la relación entre el impacto percibido por docentes y estudiantes y los factores de riesgo psicosocial y conductual; Comparar el impacto percibido por alumnos y docentes con las variables de bienestar socioemocional; Comparar el impacto percibido por alumnos y docentes con las variables de prácticas pedagógicas.

Revisión de la Literatura

El gobierno mexicano y la Secretaría de Educación Pública introdujeron en su conjunto de medidas el plan de educación remota "Aprende en casa", dirigido a una población de 30 millones de estudiantes de nivel básico. Bautista (2020) lo describe como un proyecto que se sustenta en un intrincado sistema compuesto por entidades gubernamentales de educación y salud, infraestructuras de telecomunicaciones como radio y televisión, plataformas digitales en línea y diversas formas de comunicación. Evidentemente el poder ejecutar las exigencias que generaba este nuevo reto para el sistema de enseñanza, pasaba por el hecho de conocer y atenuar las limitaciones reales que presentaban los estudiantes en término de equipamientos técnicos, espacios físicos de trabajo y acceso a los recursos digitales.

Hay que destacar que no solo basta con poseer la tecnología y el equipamiento ya que como plantea López et al. (2021), en el contexto de la educación a distancia respaldada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), es imprescindible que los estudiantes desarrollen con antelación habilidades y estrategias para el aprendizaje autónomo y la autorregulación, incluyendo la gestión autónoma de tiempos y horarios dedicados a las actividades académicas. En este sentido, los educadores deben planificar y diseñar previamente los materiales de todo el curso, lo que conlleva a un incremento en su carga de trabajo en la creación de estas actividades, además de la complejidad para adaptar los plazos y las tareas a las necesidades particulares de cada grupo. Adicionalmente, es crucial que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) seleccionadas sean de fácil acceso y amigables, evitando así que se conviertan en un obstáculo para alcanzar los objetivos de aprendizaje.

La percepción personal que tiene un individuo de sí mismo y que construye a través de sus experiencias y vivencias positivas y/o negativas se le denomina estado de bienestar socioemocional, y este puede estar determinando por varios factores entre ellos las relaciones interpersonales, las redes de apoyo y el mismo contexto en el que se desarrollan (Ryff, 1995).

Afrontamiento, se define por Lazarus y Folkman (1986) “Todo esfuerzo cognitivo y conductual en constante cambio necesarios para cumplir con ciertos requisitos externos y/o internos que se consideran excesivos o abrumadores para el ser humano” (p.164). Asimismo, está centrado en las exigencias del entorno, donde el propio individuo se encarga de evaluar la situación y elegir si esta es suficientemente desafiante, para posteriormente seleccionar el estilo de afrontamiento que el considere es el más adecuado para esa situación.

Po otro lado, Bazán et al. (2014), identificaron como estrategia de apoyo de los padres hacia los hijos-alumnos el establecer rutinas, dar seguimientos y tiempo, proporcionar espacios adecuados, tener comunicación constante y buscar apoyo cuando no se sienten que cuentan con el conocimiento necesario, como prácticas educativas cotidianas en el hogar durante la pandemia. El trabajo y los resultados de los alumnos durante el confinamiento, como menciona Martínez y Guirado (2012), presenta grandes conflictos en algunas familias por no poder ayudar a sus hijos, entre otras cosas, debido a sentirse incapaces o no suficientemente preparados en algunos contenidos educativos.

Dabas (2005) resalta la influencia significativa de la familia en lo que respecta a las numerosas interacciones internas, así como cómo la participación de los miembros en distintos contextos podría implícita o explícitamente alterar las posibilidades de aprendizaje para cada integrante de la familia. La importancia del apoyo familiar estimula y refuerza las tareas para mejorar el aprendizaje de los alumnos favoreciendo las calificaciones y la motivación. La inseguridad e irresponsabilidad de algunos padres y la falta de comunicación con el docente, generó problemas so-

cioemocionales en los alumnos. Emociones negativas, tales como pánico, estrés, ansiedad, rabia, y miedo; en este sentido se sugiere desarrollar aprendizajes socioemocionales que puedan favorecer conductas adecuadas ante situaciones estresantes. (Organización de la Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO, 2020). Es importante que los padres o tutores de los niños, se responsabilicen en ofrecer bienestar en todos los sentidos.

Según el estudio realizado por Reyes et al. (2019), el bienestar abarca diversos aspectos, y entre ellos se destaca el clima escolar. Los investigadores lo describen como "el conjunto de percepciones que los niños, niñas y adolescentes tienen sobre su entorno escolar, y también es válido para describir la percepción que los docentes tienen sobre su ambiente laboral" (p.150). En este contexto, el clima escolar se encuentra estrechamente relacionado con la calidad de vida física y mental de las personas que forman parte de una comunidad específica.

Metodología

La investigación se llevó a cabo con una metodología de tipo cuantitativo, no experimental de tipo transversal con alcance comparativo, la muestra fue no aleatoria de tipo voluntario.

Los participantes fueron 2,996 docentes de educación primaria del estado de Sonora, los cuales se dividen en rural indígena = 60 (2%), rural no indígena = 490 (16.5%), urbano= 1,797 (60%) y urbano marginado= 637 (21.5%); 54.4% procedentes de primaria baja y 45.6% de primaria alta. Del total, 31% son hombres y 69% son mujeres; 2,550 (85.11%) integrantes son de escuelas públicas y 446 (14.89%) de instituciones particulares. 1,460 (48.7%) docentes impartían sus clases a través de un celular con internet propio, 152 (5.1%) mediante una tableta con internet en casa.

Los alumnos fueron 4,931 de educación primaria del estado de Sonora, los cuales se dividen por grados en primero = 85 (1.7%), segundo = 47 (1%), tercero = 169 (3.4%), cuarto = 1,491 (30.2%), quinto = 1472 (29.9%), sexto = 1,667 (34%); del total 48.1% son hombres y 51.2% son mujeres; 4,214 (85.5%) integrantes de escuelas públicas y 717 (14.5%) de instituciones particulares.

Fue empleado un cuestionario autoadministrado en formato electrónico dirigido a profesores, el cual explora diversos aspectos relacionados con la búsqueda del bienestar socioemocional, el riesgo psicosocial y las prácticas pedagógicas (Medina-Gual, 2020). El cuestionario consta de 121 preguntas con respuestas dicotómicas de Sí o No, así como 52 preguntas tipo Likert con seis opciones de respuesta, donde cero denota un completo desacuerdo y 1 representa un acuerdo total. De esta manera, las variables vinculadas con el bienestar socioemocional abarcaron los siguientes conceptos y descripciones:

(a) Regulación Emocional, se compone de cuatro ítems politómicos con una consistencia interna de .76 según el coeficiente alfa de Cronbach (Gross & Jhon, 1998); (b) Resiliencia y crecimiento post traumático consta de 13 ítems, de los cuales nueve son de tipo dicotómico y cuatro son politómicos. Estos ítems evalúan la habilidad de una persona para enfrentar, recuperarse y superar situaciones adversas (Fóres & Grané, 2008). La consistencia interna de esta escala es de .95 según el coeficiente alfa de Cronbach (Quezada & González, 2020); y (c) Enfrentamiento: compuesto por nueve ítems dicotómicos que miden los estilos emocionales, la evitación y la confrontación directa en situaciones desafiantes (Lazarus & Folkman, 1986).

Por otro lado, el riesgo psicosocial, dividido en riesgo psicoafectivo y riesgo conductual. El primero de seis reactivos con seis opciones de respuesta. El riesgo psicoafectivo incluye las dimensiones de (a) Ansiedad, con un alfa de Cronbach de .83 (Cañizales, 1994); (b) Depresión, con un alfa de Cronbach de .83 (Girardi, 1988); y (c) Estrés, medido con un alfa de Cronbach de .60 (Córdova, 2000).

El riesgo conductual/cognitivo está compuesto por 19 ítems con respuesta dicotómica de cero y uno, que indican aceptación o rechazo. Esta escala incluye reactivos relacionados con agresión, violencia, victimización, perpetración y riesgo para la salud, los cuales surgen del contexto laboral y pueden generar respuestas de tipo fisiológico, emocional (tales como ansiedad, depresión, apatía, etc.), cognitivo (restricción en la capacidad de concentración o toma de decisiones, etc.) y conductual (abuso de sustancias, violencia, etc.) (Universitat de Valencia, 2020).

En la dimensión pedagógica, las variables asociadas comprendieron a los siguientes conceptos y definiciones:

(a) Planeación, se compone de diez ítems, ocho de ellos son de naturaleza dicotómica y los dos restantes son politómicos, y se refieren a la organización de contenidos y estrategias seleccionadas por el docente para prevenir el rezago, la deserción y el abandono, así como para fomentar el aprendizaje y cultivar un proceso educativo transformador (Amuchástegui et al., 2017).

(b) Desarrollo, se compone de cuarenta ítems, treinta y ocho de carácter dicotómico y dos de naturaleza politómica, los cuales están vinculados con las acciones realizadas por el docente durante la fase interactiva con los estudiantes; en otras palabras, se refiere a "las acciones del profesor frente a sus alumnos" en el contexto de la enseñanza a distancia (Jackson, 1992, p. 185).

(c) Evaluación, se compone de nueve ítems, todos de naturaleza dicotómica, excepto uno que es de carácter politómico. Estos ítems están vinculados al proceso continuo y sistemático dirigido a evaluar los niveles

de logro en el aprendizaje. El propósito de esta evaluación es comprender, regular y mejorar la dinámica de enseñanza-aprendizaje (Díaz-Barriga & Hernández, 2010).

(d) Reflexión, está constituida por once reactivos, ocho de tipo dicotómico y tres son politómicos, estos reactivos desde el pensamiento de Schon, están relacionados aquella “actividad dinámica que realizamos para obtener inferencias o conclusiones sobre nuestras acciones de aprendizaje, y que puede efectuarse durante o después de que han terminado” (Ertmer y Newby, 1996).

Adicionalmente se utilizaron dos preguntas como factores de comparación, ¿que tanto es que esta situación te impacto como estudiante? y ¿qué tanto es que esta situación te marcó como docente en una escala del 1 al 6? la primera se forma de cuatro reactivos en una escala Likert de intensidad de cuatro puntos; desde el valor 1 que es nada a el valor 4 mucho. La segunda se forma de seis reactivos en una escala Likert de intensidad de seis puntos; desde el valor de 1 al valor de 6.

A partir del instrumento diseñado por la Universidad Iberoamericana, la SEC (Secretaria de educación y Cultura) lo adaptó en formato electrónico con la intención de conocer las problemáticas tecnológicas, pedagógicas y emocionales que afectan de manera significativa el rendimiento profesional y personal del profesorado. A través de una infografía se invitó a los docentes a responder el instrumento La educación: Un Análisis de lo Pedagógico, Psicoactivo y Tecnológico.

A través de un acuerdo con la SEC y coordinado por la Subsecretaría de Educación Básica, se proporcionó a los planteles seleccionados de la muestra un enlace para responder las preguntas del instrumento educativo. En este enlace se incluyeron los objetivos del estudio, y solo se permitió el acceso a las preguntas después de firmar el consentimiento informado. La recolección de datos se llevó a cabo digitalmente entre noviembre de 2020 y febrero de 2021 utilizando Google Drive como plataforma.

Considerando que las opciones de respuesta para las preguntas asociadas al impacto de docentes y alumnos eran variables discretas con 4 y 6 niveles fue necesario transformarlas en dicotómicas: para lograr esto en el caso de los alumnos se agruparon los valores 1 nada y 2 poco se percibieron como sin-impacto durante la pandemia y los valores 3 algo y 4 mucho se percibieron como con-impacto durante la pandemia. En el caso de los maestros se agruparon los valores 1, 2 y 3 se percibieron como sin-impacto durante la pandemia y los valores 4, 5 y 6 se percibieron como con-impacto durante la pandemia.

Se realizaron análisis descriptivos, posteriormente se llevaron a cabo comparaciones mediante la prueba t de Student para factores dicotómicos y análisis de varianza simple (ANOVA) para factores politómicos. Los datos fueron procesados y analizados con el programa SPSS versión 25.

Resultados

Diferencias entre docentes con percepción y sin percepción de impacto de la pandemia

Primeramente, se llevó a cabo una prueba de t de student para comparar los dos grupos de docentes, uno que reporta no haber sido afectado por la pandemia (236) el cual llamaremos percepción sin-impacto de la pandemia comparado con otro que percibe que fue muy afectado por la pandemia (1612) con-impacto. Estos dos grupos se compararon en las variables de las dimensiones psicoafectivas. Los resultados indican diferencias significativas en todas las dimensiones excepto en riesgo conductual. En la dimensión de riesgo psicosocial los docentes del grupo con-impacto (media= .53) y el grupo sin-impacto (media= .41) obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (t. 5.4; gl= 1610; sig. .001). Lo anterior indica que los docentes que durante el confinamiento tuvieron periodos más largos de inactividad e incertidumbre por la nueva modalidad de trabajo, reportaron niveles más altos de estrés y ansiedad (García-Leal et al., 2021)

En la dimensión de resiliencia la comparación entre los docentes que percibieron haber sufrido impacto por la pandemia (media= .53), comparado con los que no percibieron impacto por la pandemia (media= .48), se encontraron diferencias estadísticamente significativas (t. 4.7; gl= 1610; sig. .001), indicando que la valoración del efecto y la susceptibilidad ante riesgos por parte de los educadores tuvieron una influencia significativa en la gestión de aspectos socioemocionales. Además, los investigadores también identificaron un espacio favorable para el desarrollo de competencias individuales (Montes et al., 2020).

En la dimensión de regulación emocional la comparación entre los docentes del grupo con-impacto (media= .68) y los de sin-impacto (media= .64), muestran diferencias significativas (t. 3.1; gl= 1610; sig. .001).

En la dimensión de afrontamiento la comparación entre los docentes que percibieron impacto por la pandemia (media= .40), comparado con los que se reportaron sin impacto (media= .38), presentan diferencias significativas (t 2.3; gl= 1610; sig. .019) esto significa que los docentes que se centraron más su atención en los cambios de la nueva modalidad a distancia canalizaron de mejor forma sus estrategias de afrontamiento como mecanismo al estrés percibidos por los acontecimientos de la pandemia (Fuster-Guillén & Ocaña-Fernández, 2021)

En la comparación entre los docentes diferenciados por el impacto de la pandemia sobre las dimensiones pedagógicas docentes los resultados de la t de student indican diferencias significativas en todas las dimensiones. En la dimensión de planeación se obtuvo una diferencia significativa (t. 5.0; gl= 1610; sig. .001) para los docentes que se percibieron sin impacto (media= .70), comparado con los docentes con-impacto (media= .74). Investigadores como Margalef y Arenas (2006) apuntan que la asimilación del uso de las tecnologías y otras innovaciones al trabajo

docente durante la pandemia fue más aplicada por los docentes que se involucraron más en su trabajo en la nueva modalidad a distancia.

En la dimensión de desarrollo se obtuvo una diferencia significativa (t. 4.3; gl= 1610; sig. .001) referente a los docentes sin-impacto (media= .73) y con-impacto (media= .76). Gross & Thompson (2006) comentan que los docentes que focalizaron su atención en la nueva modalidad a distancia y reflexionaron al respecto tuvieron mejor respuesta a las demandas de la situación.

En la dimensión de evaluación se obtuvo una diferencia significativa (t. 1.8; gl= 1610; sig. .061) para el grupo de sin-impacto (media=.73), comparado con los docentes con-impacto (media=.76). Lo anterior indica como mencionan Avedaño, Hernández, Prada (2021) que las TIC tomaron un rol central en la modalidad a distancia particularmente para los docentes que tuvieron la experiencia anterior y/u oportunidad y los medios para aplicar las evaluaciones de forma asincrónica o sincrónica a sus estudiantes durante el confinamiento.

En la dimensión de reflexión se obtuvo una diferencia significativa (t. 5.4; gl= 1610; sig. .001) en relación para los docentes de sin-impacto (media= .62), comparado con los docentes con-impacto (media= .68). Este resultado es congruente con lo señalado con SHÖN (1993) los docentes son profesionales reflexivos que aun en circunstancias inciertas como la de la pandemia, si perciben con atención los acontecimientos de su práctica, son capaces de llevar a cabo adecuaciones estrategias para próximos trabajos, aún en un escenario incierto.

Diferencias entre alumnos con percepción y sin percepción de impacto de la pandemia.

Se efectuó una prueba de t de student para comparar los dos grupos de alumnos en relación con su percepción del impacto de la pandemia en sus vidas, se compara un grupo que reporta un impacto leve o ningún y un grupo que reporta un impacto grave o importante. En la prueba T que compara los dos grupos de alumnos con la variables psicoafectivas los resultados de la T de student indican diferencias significativas en todas las dimensiones excepto en afrontamiento. En la dimensión de riesgo psicosocial los alumnos con-impacto (media = .41) y sin-impacto (media= .29), obtuvieron diferencias estadísticamente significativas (t.11.3; gl= 3382; sig. .001) evidenciando que para los alumnos los largos periodos de aburrimiento e inactividad producidos por la pandemia se tradujo en una sensación constante de preocupación por el futuro (Chao et al., 2020)

En la dimensión de riesgo conductual los alumnos con-impacto (media= .27), comparado con los sin-impacto (media= .26), encontraron diferencias estadísticamente significativas (t. 2.3; gl= 3382; sig. .020).

En la dimensión de resiliencia los alumnos con-impacto (media= .52) y sin-impacto (media= .57), muestran diferencias estadísticamente significativas (t. 5.7; gl= 3382; sig. .001) como

En la dimensión de regulación emocional los alumnos con-impacto (media= .52), comparado con los sin-impacto (media= .39), presentan diferencias estadísticamente significativas (t. 13.8; gl= 3382; sig. .001) lo cual implica que para muchos alumnos, el confinamiento significó una situación retardadora o adversa en el que ejercitaron sus capacidades socio-emocionales (Bisquerra, 2013)

En la comparación del impacto de la pandemia sobre las dimensiones pedagógicas de los alumnos los resultados de la t de student indican diferencias significativas en dos dimensiones y no significativas en las dimensiones de evaluación y reflexión. En la dimensión de planeación se obtuvo una diferencia significativa (t. 4.1; gl= 3382; sig. .001) para los alumnos que no percibieron impacto (media= .53) y con-impacto (media= .51), esto puede estar relacionado a que aunque en general se valoró la adaptación de los docentes para la continuidad de las clases, la inclusión fue poco percibida por los estudiantes (Garduño et al., 2021).

En la dimensión de concreción se obtuvo una diferencia significativa (t. 2.0; gl= 3382; sig. .041) referente a los alumnos sin-impacto (media= .51), comparado con los alumnos con-impacto (media= .50), esto demuestra que los alumnos que se focalizaron más en sí mismos y sus actividades de clases durante la pandemia asumieron mejor sus responsabilidades y tuvieron un papel activo en su aprendizaje (Cruz de la, 2020).

Discusión

Se realizaron comparaciones entre docentes y alumnos que informaron haber sido afectados o no por la pandemia, con el objetivo de analizar las diferencias en sus dimensiones psicoafectivas y pedagógicas.

En cuanto a los docentes normalistas, se encontraron diferencias significativas en todas las dimensiones psicoafectivas estudiadas, excepto en riesgo conductual. Aquellos docentes que reportaron haber sido más afectados por la pandemia mostraron niveles más altos de estrés, ansiedad y menor capacidad de resiliencia en comparación con aquellos que indicaron no haber sido impactados. García-Marcos et al. (2020) el trabajo virtual con los estudiantes demandó de los docentes que aplicaron aulas virtuales una alta capacidad de autorregulación, así como de un monitoreo efectivo para la entrega de tareas.

Asimismo, se observó que los docentes que se enfocaron en la adaptación a la nueva modalidad de trabajo a distancia y reflexionaron sobre ella, tuvieron una mejor respuesta a las demandas emocionales de la situación. Tal como mencionan Bravo et al. (2020) “La capacidad de adaptación le ha permitido al docente mejorar o aprender nuevas habilidades para el acceso y manejo de las TIC con fines educativos” (p.24) esto mismo

se logró comprobar ante resultados donde se analiza que los docentes al canalizar de manera efectiva sus estrategias de afrontamiento logran mayor capacidad de adaptación. Por esto es recomendable enfocar próximas investigaciones en las herramientas y estrategias cognitivas que los docentes normalistas necesitan para desarrollar su capacidad de adaptación ante diversas situaciones.

En los alumnos, también se encontraron diferencias significativas en todas las dimensiones psicoafectivas estudiadas, excepto en afrontamiento. Aquellos que reportaron haber sido más impactados por la pandemia experimentaron mayores niveles de preocupación por el futuro, además en la planeación los alumnos no lograron percibir la inclusión claramente es decir, los alumnos de escuelas públicas tenían mayor dificultad para tener conexión y los docentes poco consideraban las circunstancias de cada estudiante. Lo anterior está relacionado a que debido al confinamiento muchos alumnos experimentaron una disrupción en su ciclo de sueño e incrementaron su uso de dispositivos electrónicos (King, Delfabbro, Billieux & Potenza, 2020). Se observa por los resultados, los alumnos que menos atención pusieron a lo que aconteció durante la pandemia, centraron sus energías en conectar mejor con su entorno (Acevedo & Restrepo, 2012).

El presente estudio evidencia diferencias significativas entre docentes y alumnos que percibieron o no impacto por la pandemia en diversas dimensiones psicoafectivas y pedagógicas, como menciona Peraza (2021) “Toda crisis implica respuestas emocionales negativas de alta intensidad, entre ellas: pánico, estrés, ansiedad, rabia y miedo” (Pp.3). Estos hallazgos subrayan la relevancia de tomar en cuenta las repercusiones emocionales y las tácticas de ajuste aplicadas por los docentes de educación normal en contextos de crisis, como la que ha sido provocada por la pandemia, así como la necesidad de que las escuelas normales brinden apoyo y recursos mediante materias como la inteligencia emocional, congresos sobre temas relacionados, talleres y capacitaciones que aporten a su bienestar y desarrollo académico profesional.

Conclusiones

Los docentes con impacto presentaron las siguientes características: a) Reportan niveles más altos de estrés y ansiedad debido a los periodos más largos de inactividad e incertidumbre por la nueva modalidad de trabajo; b) tuvieron una influencia significativa en la gestión de aspectos socioemocionales; c) reflexionaron y tuvieron mejor respuesta a las demandas de la situación; d) canalizaron de mejor forma sus estrategias de afrontamiento; e) asimilaron más el uso de las tecnologías y otras innovaciones al trabajo; f) presentaron alta capacidad de autorregulación; g) tuvieron la experiencia anterior y/u oportunidad y los medios para aplicar las evaluaciones de forma asincrónica o sincrónica y h) son capaces de llevar a cabo adecuaciones y estrategias para próximos trabajos, aún en un escenario incierto.

Por su otra parte, los estudiantes con impacto presentaron las siguientes características; a) una sensación constante de preocupación por el futuro relacionada con los largos periodos de aburrimiento e inactividad producidos por la pandemia; b) experimentaron una disrupción en su ciclo de sueño e incrementaron su uso de dispositivos electrónicos; c) centraron sus energías en conectar mejor con su entorno; d) ejercitaron sus capacidades socioemocionales debido al reto o adversidad que significó el confinamiento; e) percibieron poca inclusión por parte de la adaptación de los docentes para la continuidad de las clases y f) asumieron mejor sus responsabilidades y tuvieron un papel activo en su aprendizaje.

Referencias

- Acevedo, V. E., & Restrepo, L. (2012). De profesores, familias y estudiantes: fortalecimiento de la resiliencia en la escuela. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 301-319.
- Amuchástegui, G., Del Valle, & Renna, H. (2017). Reconstruir sin ladrillos: guías de apoyo para el sector educativo en contextos de emergencia. Ministerio de Educación-Fundación SM.
- Avendaño, W. R., Hernández, C. A., Prada, R. (2021). Uso de las Tecnología de Información y Comunicación como valor pedagógico en tiempos de crisis. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 23, núm. 36, pp. 135-159.
- Bautista, A. R. (2020). Aprende en casa con #Sana Distancia en tiempos de #Covid-19. En H. Casanova Cardiel (coord). *Educación y pandemia: Una visión académica* (pp.138-144). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación: México.
- Bazan, A., Navarro, A., Treviño, S., Castellanos, E., (2014) Estrategias de apoyo de padres de alumnos de alto desempeño, para el estudio y aprendizaje escolar. *Revista del currículum y formación del profesorado*. Vol.18 (2), (155) 49581-Texto del artículo-143055-1-10-20160418.pdf
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., & Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Bisquerra, R. (2013). *Cuestiones de bienestar*, Walter Kluwer. Chao, C., Rivera, M., & Ojeda, J. (2021). Dimensión socioemocional. En O. Benítez (ed.), *Educación en contingencia durante la covid-19 en México* (pp. 183-222). Fundación SM. https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educacion_contingencia_2021.pdf
- Bravo, R., Reynosa, E., Rivera, E., Rodríguez, D. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto covid-19: una revisión sistemática. *Conrado*, 16 (77), 141-149. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442020000600141&lng=es&tln=es.

- Cañizales, M. (1994). La ansiedad: su relación con un curso gestacional [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Chao, C., Rivera, M. y Ojeda, J. (2021). Dimensión socioemocional. En O. Benítez (ed.), *Educación en Contingencia durante la covid-19 en México*, 183-222
- Cruz de la G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la covid-19. en H. Casanova Cardiel (coord.), *Educación y pandemia : una visión académica* (p. 33-46).
- Córdova, A. (2000). Correlatos psicosociales de prevalencia del uso, abuso y dependencia a drogas en adolescentes [Tesis de maestría no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dabas, E. (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Ertmer, P., & Newby, T. (1996). The expert learner: Strategic, self-regulated, and reflective. *Instructional Science*, 24(1), 1–24. <https://doi.org/10.1007/BF00156001>
- Forés, A. & Grané, J. (2008). *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Plataforma Editorial.
- Fuster-Guillén, D., Ocaña-Fernández, Y. (2021). Estilos de afrontamiento al estrés influyentes en la solución de problemas sociales en estudiantes universitarios en aislamiento social por COVID 19. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, vol. 40, núm. 4, pp. 410-417. Doi: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5227522>
- García-Leal, M., Medrano-Rodríguez, H., Vázquez-Acevedo, J.A., Romero-Rojas, J. C., y Berrún-Castañón, L. N. (2021). Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, 100(2), e3436. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1028-99332021000200015&lng=es.
- García-Marcos, C. J., López-Vargas, O., y Cabero-Almenara, J. (2020). Autorregulación del aprendizaje en la Formación Profesional a Distancia: efectos de la gestión del tiempo. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 20 (62). <https://doi.org/10.6018/red.400071>.
- Guarduño, E., Montes, L., Medina, L. (2021). Dimensión pedagógica. En O. Benítez (ed.), *Educación en contingencia durante la covid-19 en México* (pp. 45-116). Fundación SM. https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educacion_contingencia_2021.pdf
- Gross, J. (1999). Emotion regulation: past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13, 551-573. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/026999399379186>

- Gross, J. & John, O. (1998). Mapping the domain of expressivity: Multimethod evidence for hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 170-191. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.1.170>
- Girardi, C. (1988). Un modelo de incapacidad aprendida para adolescentes mexicanos [Tesis doctoral no publicada]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Gross, J. & Thompson, R. (2006). Emotion regulation: conceptual foundations. En: J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Morata.
- King, D., Delfabbro, P. H., Billieux, J. & Potenza, M. N. (2020). "Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic", en *Journal of Behavioral Addictions*, 9(2), pp. 184-186.
- Lazarus, R., & Folkman S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=222981>
- López, C., Rosales, R. y Durán, M. (2021). Encuentros y desencuentros en el proceso laboral: Percepción docente en el contexto de la pandemia. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 27, núm. 93, pp. 407-432. Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México. <https://www.redalyc.org/journal/140/14071512004/>
- Margalef, L. & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de profesores*, (47), 13-31.
- Martínez, M. & Guirado, A. (coords.) (2012). *Altas capacidades intelectuales: pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar*. Barcelona: Graó
- Medina-Gual, L. (2020). *Educación en contingencia. Un análisis desde lo pedagógico, psicológico y tecnológico*(Proyecto número 312825). Universidad Iberoamericana. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/475/1237>
- Montes, L., Garduño, E., Martínez, A., Jiménez, A., Verdugo, W., Acosta, H., Salazar, A. *Análisis Integral: Puebla y Sonora*. En O. Benítez (ed.), *Educación en contingencia durante la covid-19 en México* (pp. 223-274). Fundación SM. https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/Educacion_contingencia_2021.pdf
- Peraza de Aparicio, Cruz Xiomara. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19. *MediSur*, 19(5), 891-894. Epub 30 de octubre de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727897X2021000500891&lng=es&tlng=es.
- Reyes, M., Jaimes, Y. y Bravo, A. (2019). Más allá del ambiente escolar: trazando huellas para el bienestar infantil y de la familia. *Duazary: Revista internacional de Ciencias de la Salud*, 16(2), 149-158. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026805>

- Reynosa Navarro, Enaidy, Rivera Arellano, Edith Gissela, Rodríguez Galán, Darien Barramedo, & Bravo Díaz, Rosa Elena. (2020). Adaptación docente educativa en el contexto covid-19: una revisión sistemática. *Conrado*, 16(77), 141-149. Epub 02 de diciembre de 2020. 03 de julio de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000600141&lng=es&tlng=es.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104. doi:10.1111/1467-8721.ep10772395
- Quezada, L., & González, M. (2020). Propiedades psicométricas del inventario de crecimiento postraumático en población mexicana. *Acción Psicológica*, 17(1), 13-28. <https://doi.org/10.5944/ap.17.1.25736>
- SCHÖN, Donald (1984). *The reflective practioner: how professionals think in action*. Basic Books.
- Universitat de Valencia. (2020). Servicios de prevención y medio ambiente. Universidad de Valencia. <https://www.uv.es/uvweb/servicio-prevencion-medio-ambiente/es/salud-prevencion/unidades/unidad-ergonomia-psicosociologia-aplicada/psi-C2%ADcosociologia/riesgos-psicosociales-1285946793511.html%E2%80%BA>

Sobre los autores:

- ¹ Profesor investigador en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE, México. ORCID: 0009-0005-8485-4023
- ² Profesor investigador en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE, México. ORCID: 0009-0000-7250-0686
- ³ Profesora investigadora en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE, México. ORCID: 0009-0001-4489-6908
- ⁴ Profesora investigadora en el Centro de Estudios Educativos y Sindicales de la sección 54 del SNTE, México. ORCID: 0009-0003-7604-1845

Desafíos de los docentes normalistas con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana.

Challenges teacher trainees face when implementing the “New Mexican School”.

Ana Yolanda Pérez Mendoza¹
Josefina Soto Castillo²
Gloria Martínez Alcalá³
Marco Adrián Juárez Vázquez⁴

Recibido: 18/12/2023
Revisado: 20/01/2024
Aceptado: 09/05/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en
Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1535>



Resumen

Este estudio aborda los desafíos que enfrentan las escuelas normales en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en la formación de docentes, con el objetivo de explorar, mediante métodos cuantitativos de corte transversal, la opinión de los docentes de la Escuela Normal del Valle de Mexicali Ejido Campeche. La información fue recabada por medio de encuesta y analizada con el programa estadístico informático usado en las ciencias sociales (SPSS). Los resultados destacan obstáculos significativos en la integración de la nueva pedagogía, subrayando la necesidad de ajustes y apoyo adicional. La conclusión advierte la importancia de subsanar estos retos para garantizar una transición exitosa hacia este modelo.

Palabras clave

Desafíos, formación docente, Nueva Escuela Mexicana, práctica educativa

Abstract

This study focuses on the challenges normal schools face when implementing the “New Mexican School” (NEM-Nueva Escuela Mexicana) during teacher training, by aiming to explore the opinions of teachers at the Normal School, Valle of Mexicali Ejido Campeche using quantitative cross-sectional methods. Data were collected through surveys and analysis using statistical software commonly applied in the social sciences (SPSS). Results highlighted significant obstacles when integrating the new pedagogy, emphasizing the need for adjustments and additional support. The conclusion exerts the importance of addressing these challenges to ensure a successful transition.

Keywords

Challenges, teacher training, New Mexican School, educational practices

Introducción

Este artículo revela la problemática que enfrentan las escuelas normales al incorporar la Nueva Escuela Mexicana (NEM) en su quehacer diario, la cual busca transformar la formación de docentes en el país. Sin embargo, este cambio no está exento de desafíos significativos, Baumrind (1991) incluye la noción de desafíos mediante la provisión de un ambiente estimulante, pues se ha reconocido que éstos son esenciales en la trayectoria de desarrollo de los individuos, según lo señalado por Benard y Slade (2009). Especialmente, cuando se trata de las instituciones clave en la preparación de futuros maestros, ya que la política educativa cambia sexenalmente y se refleja en las frecuentes reformas de los planes y programas de estudio, generando dificultades para establecer una conexión efectiva entre los programas de nivel superior y de educación básica.

Aunado a lo anterior, la brecha se agrava, porque la capacitación y actualización de los docentes en el nivel superior no se mantiene al ritmo de los cambios en el nivel básico. Esto resulta en un desfase, dejando a los docentes en servicio al margen de las nuevas propuestas curriculares destinadas al nivel para el cual están formando maestros. Este ciclo continuo de reformas, a menudo inconclusas, dificulta que el colectivo docente analice a fondo cada cambio, ya que la siguiente reforma está en camino antes de que se haya completado la implementación de la anterior. Este fenómeno afecta la coherencia y la vinculación entre los diferentes niveles educativos.

La relevancia de esta investigación radica en la importancia estratégica de las escuelas normales en la formación de docentes, quienes son actores fundamentales en la construcción del sistema educativo, y, por lo tanto, es crucial para comprender el impacto potencial de la NEM en la calidad de la formación del docente y, por ende, en la educación del país. Según Olson (1982, citado en Porlán, 2002), la modificación del currículum implica que los docentes transformen su perspectiva acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus prácticas pedagógicas; es decir, su conocimiento profesional en su aplicación en el aula. Asimismo, Freire (1967, citado en Ocampo, 2008), defendió la idea de la “concientización” como parte fundamental del proceso educativo, la cual implica la toma de conciencia crítica de la realidad social, política y económica, fomentando una participación activa en la transformación de esa realidad.

Para agosto de 2022, la Secretaría de Educación Pública emitió el nuevo Acuerdo Secretarial número 16/08/22, el cual establece los planes y programas de estudio para las licenciaturas destinadas a la formación de maestras y maestros de educación básica. Este evento marca el inicio de la implementación de los nuevos planes de estudio. Sin embargo, aún quedan por graduarse dos generaciones del plan 2018, actualmente en el quinto y séptimo semestre en diversas licenciaturas que se ofrecen en escuelas normales de todo el país. Esta situación requiere que las escuelas continúen priorizando el aprendizaje de los estudiantes en cada curso y

trayecto dentro de las diversas estructuras curriculares. El objetivo es lograr de manera exitosa el perfil de egreso mediante un esfuerzo colaborativo y la vinculación entre instituciones.

Haciendo referencia en términos teóricos, este trabajo se sustenta en diversas corrientes que abordan la formación docente, la innovación educativa y la adaptación de sistemas educativos a cambios paradigmáticos. Postulados como la teoría constructivista, la teoría crítica de la educación y el enfoque pedagógico humanista, se presentan como marcos teóricos potenciales para entender la temática. Se explorarán las principales premisas y axiomas que guían estas teorías, así como los términos más importantes que configuran el escenario conceptual.

Como lo menciona Giroux (1998, citado en González, 2006), la pedagogía crítica es un enfoque que busca cuestionar las estructuras de poder y promover la equidad social. En este sentido, aborda la necesidad de modificar el currículum para incluir perspectivas diversas que permitan a los estudiantes cuestionar las normas sociales y desarrollar habilidades analíticas.

Haciendo un análisis crítico, el recién implementado plan de estudios en México, conocido como la Nueva Escuela Mexicana, ha generado una serie de iniciativas destinadas a transformar el sistema educativo. No obstante, este proceso no ha estado exento de controversias ideológicas entre los partidos políticos de oposición. Es importante reconocer que cualquier reforma educativa y plan de estudios lleva consigo una orientación filosófica específica y objetivos que están alineados con los proyectos de desarrollo de una nación (Briseño, 2023, citado en Del Castillo, 2012).

La NEM se basa en una perspectiva humanista que aboga por la enseñanza universal, accesible en cualquier lugar y momento. Su objetivo no es lograr un conocimiento exhaustivo y completo de todas las disciplinas, sino más bien comprender los principios y objetivos fundamentales de cada una. La propuesta busca fomentar en el estudiante el desarrollo sensorial, culminando en el fortalecimiento de la voluntad, lo que contribuye al perfeccionamiento de sus habilidades y al desarrollo de una personalidad única (Paradinas, 2007).

Las variables y categorías de análisis se centran en los desafíos específicos que enfrentan las escuelas normales, considerando factores como la resistencia al cambio, la adaptación curricular, la capacitación docente y la alineación con las expectativas de la NEM. La revisión de estudios previos proporcionará un contexto sólido para comprender mejor la situación actual, incluyendo investigaciones que hayan explorado desafíos similares en otros contextos educativos. No obstante, la historia de las escuelas normales también se integra en este análisis, considerando antecedentes históricos que han moldeado la identidad y función de estas instituciones a lo largo del tiempo; esto contribuirá a la reflexión sobre cómo tratar los desafíos actuales.

Por consiguiente, resulta imperativo sumergirse en el entorno académico de las instituciones encargadas de formar docentes para conocer a fondo la opinión acerca de los desafíos que enfrentan cotidianamente: esa perspectiva adicional que a menudo se pasa por alto. De ahí se deriva el propósito fundamental de este estudio, analizar de manera integral los desafíos que enfrentan las escuelas normales durante la implementación de la Nueva Escuela Mexicana, centrándose específicamente en su impacto en la formación de docentes. Los cuestionamientos que orientan esta investigación son: ¿cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes para implementar los principios de la NEM?, ¿cuál es la percepción de los docentes al implementar la NEM en sus actividades pedagógicas?, ¿cuáles son los recursos con los que cuentan las escuelas normales para una educación de calidad?, ¿cómo fortalecer los mecanismos de vinculación entre las escuelas de educación normal y las escuelas de educación básica?

Revisión de la literatura

Una de las responsabilidades esenciales de todo sistema educativo consiste en la preparación de docentes, dado que la calidad de la educación está estrechamente ligada al desarrollo de sus competencias y habilidades durante el ejercicio de su profesión. En el ámbito mundial, la Oficina Internacional de Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2003) hace referencia a que, en diversas naciones en desarrollo, la formación de docentes se percibe como un componente crucial de cualquier reforma, abarcando aspectos tanto relacionados con los criterios de ingreso de los aspirantes a docentes como con la esencia de los programas de entrenamiento.

Además, diversas iniciativas, respaldadas por entidades gubernamentales y no gubernamentales, se dedican específicamente al perfeccionamiento profesional de los maestros en ejercicio. En el contexto de nuestro país, la NEM surge en un periodo de transformación en el que se redefinen las expectativas respecto al compromiso social asumido por el Estado en relación con la calidad educativa. Este enfoque involucra y responsabiliza a todos los participantes en el proceso, incluyendo a estudiantes, maestros, padres de familia y la comunidad en general.

Desde la perspectiva de la pedagogía de las diferencias (Skliar, 2017), se propone acercarnos al encuentro con el otro, reconociendo su singularidad como individuo y aquello que lo distingue en un ambiente de igualdad. De este modo, las directrices curriculares del plan y programas de estudio para la licenciatura en Educación Primaria se basan en un enfoque de género y derechos humanos, interculturalidad crítica, atención a la diversidad, desarrollo socioemocional, inclusión, educación física, artes, salud y sostenibilidad. Todo ello orientado hacia la formación integral del nuevo docente (DOF, 2022).

Por lo tanto, en el plan de estudios de 2022, con un enfoque centrado en el aprendizaje y la interdependencia de la comunidad, se establecen las habilidades necesarias que orientan la formación del docente

para abordar los desafíos de una sociedad global. Este plan resume los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores expresados en dominios de conocimiento y desempeño esenciales para ejercer la profesión docente en la educación básica. Este enfoque se define como una estrategia educativa en la cual los estudiantes participan activa y colaborativamente en la construcción de proyectos dentro del aula, la institución educativa o la comunidad en respuesta a problemas o necesidades identificados en el ámbito social, educativo o académico (DOF, 2022).

La estructura del plan de estudios incluye 32 cursos y 21 espacios designados para la flexibilidad curricular, donde se incorporan los contenidos regionales. Se organiza en cinco trayectos formativos que abordan los fundamentos de la educación, las bases teóricas y metodológicas de la práctica, la formación pedagógica, la didáctica e interdisciplinariedad, la práctica profesional, y las lenguas, lenguajes y tecnologías digitales. Esto permite que el egresado esté capacitado para tratar situaciones y problemas en el contexto escolar, promoviendo el aprendizaje de los alumnos en los ámbitos pedagógico, didáctico y profesional (DOF, 2022).

Las acciones educativas intencionales encaminadas a favorecer el aprendizaje escolar consideran distintos elementos y referentes teóricos para su sustento. Para efecto de este estudio, desde una perspectiva socioconstructivista (Baquero, 2002), el aprendizaje es un proceso activo y consciente cuyo objetivo principal es la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y las experiencias por parte del aprendiz. Aprender se concibe como un acto intelectual, social, afectivo e interactivo dentro de una comunidad de prácticas socioculturales. De acuerdo con Shön (1992), este proceso se lleva a cabo mediante acciones de mediación pedagógica que involucran una actividad coordinada de intención, acción y reflexión entre los estudiantes y el docente, enfocándose en el conocimiento mediante el uso de un lenguaje e instrumentos específicos.

De la misma forma, Moreno y Aguilar (2019) afirman que el punto de partida para transformar la educación es la priorización de “una educación personalizada, situada y coherente con la realidad del individuo y su condición sociocultural, de modo que el centro de todo el proceso educativo sea siempre el ser humano” (p. 259). Con fundamento en la teoría sociocultural de Vigotsky, el aprendizaje situado o en contexto refiere que el alumno se apropia y reconstruye los saberes culturales de la comunidad que forma parte, y en ese proceso interviene no solamente el sujeto que aprende. Según Coll et al. (2007), los agentes culturales son piezas imprescindibles para esa construcción personal.

Asimismo, el enfoque pedagógico humanista (Rojas et al., 2020) se desarrolla en la propuesta de la Unesco de Jacques Delors (1994) sostenida en los pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, bases que sustentan el modelo de la educación básica y normal en nuestro país. Desde esta perspectiva, se busca el desarrollo armónico de la personalidad integral del educando, en el aspecto

cognitivo, afectivo y social, considerando el contexto donde se encuentra inmerso. La pieza angular es que despliegue su potencial personal con todas sus fortalezas y debilidades, descubriendo los elementos que conjugan su personalidad (creencias, paradigmas, valores, actitudes, temperamento, habilidades y talentos).

Por consiguiente, bajo estos fundamentos, el profesor y el estudiante se conciben como personas libres, responsables de sus acciones, quienes responden al ambiente de acuerdo con sus percepciones y comprensión individual. De ahí que, según los postulados de la teoría crítica, la educación es diálogo, tal como afirma Freire (1999, citado en Aizpuru, 2008): “en este lugar de encuentro no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan saber más” (p. 38). Por lo tanto, es el ambiente de igualdad el espacio propicio para el diálogo y la reflexión crítica sin miedo a represalias como se potencia el aprendizaje de los estudiantes. A fin de posibilitar lo anterior, se requiere el mejoramiento continuo del docente para que exista una visión académica más horizontal, reduciendo el autoritarismo (Rojas et al., 2020).

Actualmente, se han planteado cuestiones acerca de la implementación de la NEM en las escuelas normales, especialmente en relación con los planes y programas de estudio, y algunos de los retos identificados incluyen la adaptación a los nuevos enfoques pedagógicos, la integración de contenidos regionales y la gestión de la transición entre los planes de estudio anteriores y los nuevos.

La literatura académica ha abordado cómo la NEM busca una formación integral de los docentes, destacando aspectos como la atención a la diversidad, el enfoque de género, el desarrollo socioemocional y la inclusión: ya se ha explorado cómo estas dimensiones se traducen en la práctica formativa en las escuelas normales. Aunque existen investigaciones sobre las reformas, hay un vacío en cuanto a estudios específicos, ya que la literatura actual tiende a tratar la implementación de manera general, sin explorar a fondo las particularidades de las instituciones formadoras de docentes.

La mayoría de los estudios se centra en las políticas y estructuras curriculares, pero hay una falta de investigación que profundice en el impacto real de las reformas y en la práctica docente diaria en las escuelas normales. La revisión de la literatura también revela una ausencia en términos de la recolección de datos directos de los actores involucrados, como docentes, estudiantes y administradores de las escuelas normales. Por lo tanto, existe una necesidad de explorar sus percepciones, desafíos y experiencias para obtener una comprensión completa de la implementación. Esta revisión destaca la necesidad de investigaciones más profundas y específicas en el contexto de las escuelas normales.

Metodología

Dada la complejidad de la implementación de la NEM en las escuelas normales, se espera una correlación significativa entre la percepción de los docentes sobre los desafíos enfrentados y la efectividad de las estrategias pedagógicas, por lo que se formuló la siguiente hipótesis:

La identificación de los desafíos contribuirá a informar y mejorar prácticas educativas, facilitando una transición exitosa hacia la nueva escuela mexicana en el ámbito de la formación docente.

La hipótesis nula (H0): No hay una asociación significativa entre la implementación de la Nueva Escuela Mexicana y los desafíos experimentados por los docentes en la Escuela Normal del Valle de Mexicali.

El tipo de investigación es exploratorio, descriptivo, no experimental y transversal por medio de encuestas aplicadas a los docentes. A partir del paradigma cuantitativo, según Hernández et al. (2014), los estudios de alcance exploratorio se realizan cuando el objetivo del estudio es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes con mayor amplitud. Para llevar a cabo la recolección de la información, se diseñó un cuestionario en Google Forms considerando los objetivos propuestos en cuatro dimensiones y constó de 20 ítems en escala Likert con cinco respuestas, las cuales se clasifican en totalmente de acuerdo, de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, desacuerdo, y totalmente en desacuerdo. Posteriormente, los resultados obtenidos se capturaron en el programa estadístico SPSS para realizar la prueba de confiabilidad del instrumento con el alfa de Cronbach y la prueba de hipótesis mediante chi-cuadrada.

La población total objeto de estudio la conforman 20 docentes adscritos a la escuela normal y la participación fue voluntaria previo consentimiento informado. Se trabajó con una muestra de 17 docentes, 11 son mujeres y 6 hombres, cuyas edades oscilan entre los 35 y 75 años. En términos del nivel de preparación académica, tres docentes tienen licenciatura, nueve maestría y cinco doctorado. En suma, este grupo diverso y representativo de educadores proporciona una perspectiva integral sobre la implementación de la NEM en el contexto específico de la Escuela Normal del Valle de Mexicali.

En la Tabla 2.1, se ilustra la escala y todas las variables utilizadas para el procesamiento de los casos, de los cuales 14 fueron válidos (82.4 %), y 3 fueron excluidos, algunos casos tienen valores faltantes o datos incompletos en una o más variables clave, se excluyen de ciertos análisis para mantener la integridad y la validez de los resultados:

Tabla 2.1

Resumen del procesamiento de los casos

Casos	Núm.	%
Validos	14	82.4
Excluidos	3	17.6
Total	17	100

Nota. Esta tabla muestra la eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 2.2

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Núm. de elementos
0.823	18

Nota. La confiabilidad del instrumento de medición fue evaluada mediante el coeficiente alfa de Cronbach, la cual se estableció en 0.823, indicando una consistencia interna satisfactoria de las respuestas proporcionadas por los participantes.
Fuente: elaboración propia.

Asimismo, se calculó un margen de error del instrumento de 5 %, garantizando así la precisión y validez de los resultados obtenidos, como se muestra en la Tabla 2.3.

Tabla 2.3

Comprobación de hipótesis prueba de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	10.667	6	0.099
Razón de verosimilitudes	9.713	6	0.137
Asociación lineal por lineal	4.833	1	0.028
Núm. de casos válidos	16		

Nota. Esta tabla muestra que 11 casillas (91.7 %) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 0.13.
Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los resultados de la investigación revelan que la estadística de chi-cuadrado, con un valor de 0.099, indica que no hay una diferencia significativa entre las observaciones esperadas y las observaciones reales en la muestra de estudio. Dado que el valor de chi-cuadrado es mayor que el nivel de significancia convencional (generalmente 0.05) se acepta la hipótesis nula. Por ello, se puede aseverar que no hay una asociación significativa entre la

implementación de la NEM y los desafíos experimentados por los docentes en la Escuela Normal del Valle de Mexicali (ENVMEC).

Los datos recabados fueron analizados bajo un marco interpretativo exploratorio, y con base en el primer objetivo planteado un alto porcentaje (68.8 %) de los docentes afirma que implementar los principios de la NEM constituyen un desafío. Se destaca entre los principales retos, conformar un proyecto integrador de evaluación, desarrollar la planeación por proyectos, así como vincular los contenidos de su asignatura con el plan de educación primaria, con un resultado de 41.2 % cada uno.

Con relación al segundo objetivo, la percepción de los docentes refiere que un número limitado (23.5 %) afirma que aplicar la NEM eleva la calidad de la formación docente brindada en la escuela normal, y pocos entrevistados (29.4 %) señalan que la NEM es congruente con las necesidades de formación de los futuros docentes. Sin embargo, más de la mitad (58.8 %) menciona que se sienten capacitados para abordar los retos. Un número considerable (47.1 %) manifiesta que la NEM ha influido positivamente en el desempeño de los docentes en la escuela normal, y más de la mitad (56.3 %) coincide en que la colaboración entre docentes es esencial para acompañar y fortalecer la trayectoria académica del egresado.

Concretamente, en el tercer objetivo relacionado con la disponibilidad de los recursos materiales, tecnológicos e infraestructura, únicamente algunos docentes (29.4 %) indican que son adecuados y suficientes para brindar una educación de calidad acorde con los principios de la NEM.

Asimismo, en relación con el cuarto objetivo, un número significativo (47.1 %) de los encuestados señala que los programas de formación docente de los planes de estudio 2018 y 2022 coinciden con las estrategias innovadoras y metodologías de acuerdo con la NEM, lo cual expresa el vínculo entre los planes de educación normal y la educación primaria. En ese mismo rubro, la mayoría (64.7 %) menciona que las necesidades de formación continua se relacionan con los proyectos integradores propuestos para evaluar varias asignaturas, y un número considerable de docentes (47.1 %) advierte indispensable el seguimiento curricular y la evaluación del nuevo plan para implementarlo con éxito.

Los resultados de este estudio destacan algunos desafíos significativos enfrentados por los docentes de la ENVMEC tales como la adaptación del personal docente y la integración efectiva de los principios pedagógicos de la NEM. Estos desafíos coinciden con investigaciones previas que subrayan la resistencia al cambio en contextos educativos establecidos.

Por ejemplo, el trabajo de investigación realizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019), titulado *Hacia una Nueva Escuela Mexicana*, proporciona un marco de referencia valioso para contextualizar y comparar los resultados obtenidos en nuestra investigación sobre los desafíos enfrentados por la ENVMEC en la implementación de la NEM.

Se observa que ambos estudios coinciden en la identificación de desafíos comunes relacionados con la implementación. La resistencia al cambio y la adaptación de los docentes son temas recurrentes, lo que sugiere que estos desafíos pueden ser inherentes a la transición hacia nuevos modelos educativos, desde la evaluación de la percepción de los docentes hasta la implementación de la NEM.

También se aborda en ambos estudios la diversidad de opiniones y actitudes, señalada en nuestra investigación, la cual refleja una dinámica similar a la identificada por la SEP que hace referencia a la complejidad de obtener consenso entre los profesionales de la educación.

Ambos estudios analizan la adecuación de los recursos para una educación de calidad. Las preocupaciones sobre la distribución equitativa de recursos y su idoneidad para mejorar la calidad educativa son temas que se entrelazan en estas investigaciones, subrayando la importancia de tratar estos aspectos para garantizar el éxito de la NEM.

La exploración de programas y mecanismos de vinculación con la educación básica también es un punto de convergencia. La necesidad de una mayor alineación entre la formación docente y las demandas específicas de la educación básica se destaca tanto en nuestro estudio como en el trabajo de la SEP.

Asimismo, sugieren perspectivas en futuras investigaciones. La identificación de áreas específicas que necesitan intervención y estrategias con el fin de superar resistencias al cambio podría servir como punto de partida para investigaciones adicionales que profundicen en estas cuestiones.

En conjunto, el trabajo de investigación de la SEP proporciona un contexto valioso para los resultados obtenidos en nuestra investigación. Aunque los contextos específicos pueden variar, las similitudes en los desafíos identificados refuerzan la importancia de abordar estos temas de manera integral en la implementación de la Nueva Escuela Mexicana a escala nacional.

La evaluación de la percepción de los docentes revela una diversidad de opiniones y actitudes hacia la implementación de la NEM. Este hallazgo es coherente con estudios que sugieren que la aceptación de nuevas metodologías varía entre los profesionales de la educación.

Adecuación de recursos

Por una parte, la discusión se centra en la percepción de los recursos para una educación de calidad. Se observa que aunque algunos docentes consideran adecuados los recursos disponibles, otros señalan deficiencias, señalando la necesidad de una distribución más equitativa y una actualización constante.

Programas y vinculación con educación básica

Se destaca la exploración de programas y mecanismos de vinculación con la educación básica. Los resultados sugieren áreas de mejora en la alineación entre la formación docente y las necesidades del nivel educativo básico, proporcionando una base para ajustes curriculares.

Comparación con otros estudios

La discusión compara los resultados con investigaciones previas, identificando similitudes y diferencias. Se destaca que, aunque algunos desafíos son universales, la singularidad de la Escuela Normal del Valle de Mexicali influye en la forma en que se enfrentan estos desafíos específicos.

Conclusiones

Se identificó que la implementación de la Nueva Escuela Mexicana no muestra una asociación estadísticamente significativa con los desafíos reportados por los docentes en el contexto de la Escuela Normal del Valle de Mexicali.

Los resultados ofrecen perspectivas valiosas sobre la efectividad de la implementación de la NEM en una institución específica, proporcionando información útil para la toma de decisiones educativas.

Es crucial reconocer las limitaciones inherentes al estudio. Entre ellas, se incluyen el tamaño de la muestra, que podría afectar la generalización de los resultados, así como factores externos no controlados, que podrían haber influido en la relación estudiada.

Considerando las limitaciones, se sugiere realizar investigaciones adicionales con muestras más grandes y en diferentes contextos educativos para obtener una comprensión más completa de la relación entre la implementación de la NEM y los desafíos docentes.

A pesar de la falta de asociación significativa encontrada en este estudio, las escuelas normales podrían beneficiarse de estrategias adicionales para abordar desafíos específicos, como la adaptación del personal docente y la mejora de los recursos educativos.

Este estudio proporciona una instantánea valiosa de la dinámica entre la Nueva Escuela Mexicana y los desafíos docentes en la Escuela Normal del Valle de Mexicali. Aunque no se encontraron asociaciones significativas, las lecciones aprendidas contribuyen al cuerpo de conocimiento en el campo de la implementación educativa. Como consecuencia, estas conclusiones buscan sintetizar los aspectos clave de la investigación, destacando los resultados, reconociendo las limitaciones y proporcionando orientación para investigaciones futuras y prácticas educativas.

Este artículo proporcionó una visión clara de los desafíos específicos que la Escuela Normal del Valle de Mexicali enfrenta al implementar los principios de la NEM en sus programas de formación docente. Esto incluyó áreas como la adaptación del personal y la integración efectiva de los nuevos enfoques pedagógicos.

La investigación evaluó la percepción de los docentes en relación con la implementación de la NEM en sus actividades académicas y pedagógicas. Se observó una diversidad de opiniones y actitudes, lo que permitió comprender mejor cómo los educadores experimentan la transición hacia la Nueva Escuela Mexicana.

Los resultados destacaron la percepción de los docentes sobre la adecuación de los recursos disponibles para ofrecer una educación de calidad en el contexto de la NEM. Esto incluyó la evaluación de materiales, tecnología y otros elementos que influyen en la calidad de la formación docente.

En tanto, la indagación exploró los programas existentes en la escuela normal y examinó la efectividad de los mecanismos de vinculación con los planes de educación básica. Se identificaron áreas de mejora en la alineación entre la formación docente y las necesidades de la educación básica, específicamente en lo relacionado con la capacitación en el nuevo modelo educativo para las escuelas normales.

A partir de las conclusiones obtenidas, se formularon sugerencias concretas y prácticas que podrían contribuir a la implementación exitosa de la NEM en la Escuela Normal del Valle de Mexicali. Estas sugerencias se diseñaron para fortalecer la formación docente y mejorar la adaptación a los nuevos enfoques educativos. Se destaca la importancia de considerar la singularidad de cada institución en la planificación de intervenciones y mejoras en la formación docente.

En conjunto, los propósitos específicos de la investigación se relacionan directamente con los resultados obtenidos, proporcionando una base sólida para comprender los desafíos, evaluar percepciones, analizar recursos, explorar programas y proponer sugerencias prácticas para mejorar la implementación de la nueva escuela mexicana en la formación docente de la escuela normal.

Referencias

- Aizpuru, M. G. (2008). La persona como eje fundamental del paradigma humanista. *Acta Universitaria*, 18(esp.), 33-40.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24(97-98), 57-75.
- Baumrind, D. (1991). La influencia del estilo de crianza en la competencia y el uso de sustancias de los adolescentes. *La Revista de la Adolescencia Temprana*, 11(1), 56-95. Doi:10.1177/0272431691111004.

- Benard, B. y Slade, S. (2009). Escuchar a los estudiantes que pasan de la investigación sobre la resiliencia al desarrollo juvenil, la práctica y la conexión escolar. En el manual de psicología positiva en las escuelas" Handbook of Positive Psychology in Schools. Nueva York: Taylor.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, J., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (2007). El constructivismo en el aula. México: Editorial Graó.
- Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 4.
- Delors, J. (1994). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. México: Santillana.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (29 de agosto de 2022). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. México: DOF. https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_5_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf.
- _____ (3 agosto de 2018). Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria. Acuerdo número 14/07/18. México: DOF.
- GONZÁLEZ, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2019). Metodología de la investigación (6.a ed.). México: McGraw Hill.
- Moreno, J. y Aguilar, F. (2019). Fundamentos ontológicos del sistema educativo finlandés como referente para superar problemáticas en contextos emergentes. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (27), 237-266.
- Ocampo, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.
- Paradinas, J. (2007). Pasado, presente y futuro del modelo humanístico de educación. *Eikasía. Revista de Filosofía*, núm. 11, año II, 133-170.
- Porlán, R. (2002). Constructivismo y escuela. España: Díada.
- Rojas, O. A., Vivas, A. D., Mota, K. T. y Quiñonez, J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanista. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (28), 237-262.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2023). La Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientaciones para padres y comunidad en general. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. [https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_\(Documento\).pdf](https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_(Documento).pdf).
- _____ (2019). Hacia una Nueva Escuela Mexicana. *Perfiles Educativos*, 41(166), 182-190.

- Shön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós.
- Skliar, C. (2017). Pedagogías de las diferencias. Buenos Aires: Noveduc.
- Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (2019). La nueva escuela mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. México: Subsecretaría de Educación Media Superior. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13516/images/NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf>.
- Oficina Internacional de Educación UNESCO. ([2003]). Visión y Estrategia 2002-2007 <http://www.ibe.unesco.org>

Sobre los autores

- ¹ Profesora de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, México, ORCID: 0009-0005-5141-3512
- ² Profesora de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, México, ORCID: 0009-0008-6689-789X
- ³ Profesora de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, México, ORCID: 0009-00024887-0243
- ⁴ Profesor de la Escuela Normal del Valle de Mexicali, México, ORCID: 0009-0004-8570-170X

Identidad docente de una mujer líder y entusiasta al desempeñar sus funciones.

Teaching identity of a leading and enthusiastic woman when performing her functions.

Danisa Guadalupe Portillo Serrano¹
Jacqueline Hernández Madero²
Ruben López Pazos³

Recibido: 15/12/2023
Revisado: 11/02/2024
Aceptado: 09/05/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1529>



Resumen

Este trabajo muestra los resultados que surgen de la investigación sobre la manera en que una mujer docente destacada enfrenta los desafíos de su profesión. El objetivo del estudio es reconocer las características que forjan la identidad personal y profesional, así como los incidentes críticos en el desarrollo de la profesión docente en relación con el género. Esto mediante una metodología cualitativa y por medio de dos instrumentos: una autobiografía y una entrevista a profundidad. Como resultados, se obtiene que la identidad profesional docente está conformada por la trayectoria, su formación, historia de vida, el entorno y las interacciones con el colectivo.

Palabras clave

Género, identidad, trabajo docente

Abstract

This work shows the results that arise from an investigation on how an outstanding female teacher confronts challenges of her profession. The aim of this study is to recognize the characteristics that shape personal and professional identity, as well as critical issues during professional development in relation to gender. This is performed through a qualitative methodology and by using two instruments: an autobiography and an in-depth interview. Results found that the professional identity of the teacher is shaped by trajectory, training, life experiences, environment, and interaction with the collective.

Keyword

Gender, Identity, teaching work

Introducción

Las mujeres han logrado posicionarse en distintos ámbitos profesionales y hoy en día algunas de ellas son destacadas al desempeñar cargos o funciones a la par o derivado de su práctica docente. Las docentes, a lo largo de su trayectoria, enfrentan una serie de retos y desafíos que tienen que ver con su género y con la búsqueda de obtener un equilibrio en cuanto a su vida personal y profesional. Por ello, es importante analizar su historia y comprender de qué manera hacen frente a dichos desafíos; a partir de qué elementos forjan su identidad y qué ha caracterizado cada una de las etapas de los ciclos de vida profesional docente por los que se han desplazado.

Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi-INEGI, 2020), por cada 100 docentes de educación básica en México, 71 pertenecían al sexo femenino. Específicamente en educación primaria, el porcentaje de mujeres que ejercían como maestras duplica al de los hombres, donde las féminas ocupan 66.8 %; mientras que 33.2 % es el porcentaje de varones que practicaban la profesión docente. Cifras que permiten deducir que el magisterio está en su mayoría conformado por mujeres (Inegi-INEGI, 2020).

Por medio de este trabajo, se busca reconocer los elementos que conforman la identidad personal y profesional de una docente destacada; identificar los incidentes críticos relacionados con el género que ha enfrentado a lo largo de su formación y trayectoria, así como ubicarla en una etapa o ciclo de vida profesional a partir de la identificación de algunos elementos representativos de cada una. Del mismo modo, conocer el impacto y la trascendencia que puede llegar a tener una mujer fuera del aula al colocarse en un puesto o cargo dentro de un área administrativa de educación. Es por ello por lo que se plantea la siguiente pregunta, la cual es el eje de la presente investigación, ¿de qué manera enfrenta una mujer docente los desafíos de su profesión?

El estudio posibilita comprender la manera en que se construye la identidad profesional de una docente normalista y la influencia que tiene o no el rol de género en la misma. También permite conocer los desafíos que como mujer y como maestra ha enfrentado a lo largo de su historia de vida en el ámbito profesional, social y personal para comprender cómo es el proceso de actualización y ejecución de otro cargo, además de la docencia, al ser esposa y madre de familia.

Revisión de la literatura

Para el desarrollo de esta investigación, en un primer momento, se llevó a cabo una consulta exhaustiva en sitios confiables de Internet con el fin de identificar documentos nacionales e internacionales que abordan temáticas similares a las de esta investigación. Las principales fuentes de información que se toman en cuenta son artículos de revista, ponencias, libros, tesis y otros documentos con un margen de antigüedad de no más de 12 años desde su publicación para darle una base sólida a la información re-

cabada. Con el propósito de obtener información relevante, objetiva, clara y confiable, se realizó en un segundo momento una búsqueda en el sitio web del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) por año de publicación: 2011, 2013, 2015 y 2019, datos que se clasificaron en fichas de análisis con el propósito de sintetizar lo encontrado.

La apropiación y el conocimiento de los conceptos centrales que dan sustento a esta investigación fueron fundamentales para llevarla a cabo, por lo que se extraen definiciones como la de Navarrete-Cazales (2015) para quien la identidad no es nata, al contrario, ésta se construye y “designa movilidad, transformación, cambio, suturas temporales, un proceso. Es decir, el sujeto no nace determinado con una identidad última, sino que la identidad es un proceso de constitución nunca acabado” (p. 477).

La profesión y el trabajo son factores de identidad individual y social. Generalmente, forman parte importante de la vida de las personas, puesto que son una manifestación de los intereses y las habilidades de quienes la ejercen, incluso antes de hacerlo, pues se considera que la identidad profesional se construye desde que se elige la carrera o profesión a desempeñar. Para Mazzaglia (citado en Torres, 2005 2004), la identidad profesional es el autoconcepto que creamos a partir del papel que desempeñamos en la sociedad; es decir, es la autodefinición cuya construcción implica los vínculos constantes que se tiene con otros actores sociales, por lo que “la dinámica de la construcción de la identidad profesional nos lleva a entenderla como el resultado transaccional entre el individuo y el grupo social” (Bolívar y Ritacco, 2016, p. 8).

Otro de los conceptos que guía esta investigación es el de la identidad profesional docente, el cual ha sido un punto de interés para la elaboración de esta investigación. Esta identidad “constituye el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social” (Gysling, 1992, citado en Aristizábal y García, 2012). Para Campos (2016), la identidad profesional docente está vinculada a la historia que se forma a lo largo del tiempo en relación con otros grupos sociales. También se construye mediante el proceso de socialización específico tanto en la formación inicial como en su relación profesional docente.

Otro de los conceptos a definir es uno que en la actualidad cobra mucha relevancia. Para fines de esta investigación, el rol de género juega un papel fundamental, pues a lo largo de ésta se analiza la vida de una mujer y se indaga en los retos o desafíos que ha enfrentado en relación con su género. El rol de género es entendido como “la forma en la que se comportan y realizan su vida cotidiana hombres y mujeres, según lo que se considera apropiado para cada uno” (Magally, 2011, citado en González-Arratia et al., 2013); es decir, las actividades que se les asigna a las personas según si son hombres o mujeres.

La definición de incidentes críticos juega un papel relevante también en este trabajo, ya que se pretende identificar aquellos relacionados con el desarrollo de la profesión docente, específicamente los del género. Para Del Mastro y Monereo (2014), “un incidente crítico consiste en una situación inesperada y desafiante que desestabiliza a quien lo recibe y lo moviliza para adoptar alguna medida de urgencia, lo cual generalmente se produce de manera automática y poco meditada” (p. 6). Al tratarse de una situación inesperada, puede considerarse como positiva o negativa.

Se abordaron dos teorías sobre los ciclos de vida profesional docente, las cuales permiten situar al sujeto de estudio en una etapa o fase según sus experiencias y otros elementos. La primera teoría es la que plantea M. Huberman (1989 citado en Torres, 2005 2004), quien en su modelo de vida profesional de los docentes distingue seis fases. La primera que establece es la iniciación a la carrera, la cual describe como una etapa que se da generalmente en contextos desconocidos y donde el profesor se incluye y adapta al “entorno en el que ejercerá sus funciones para comprender las necesidades que esto implica y poder responder con efectividad a las demandas de ese entorno” (Huberman, citado en Torres, 2005 2004, p. 26). La segunda fase es la de estabilización, la cual “consiste en ratificar una elección única y subjetiva; el maestro adquiere mayor seguridad y se siente parte de un colectivo” (Huberman, citado en Torres, 2005 2004); según Huberman, consta de los cuatro a seis años de experiencia docente. Durante la etapa de experimentación y diversificación, comprendida de los 7 a 18 años de servicio, “Los profesores se embarcan en una serie de experimentos personales diversificando sus materiales de enseñanza, sus métodos de evaluación, sus formas de agrupar a los estudiantes, o de organizar las secuencias de instrucción” (Huberman, 1989, citado en Torres, 2005 2004, p. 29). La nueva evaluación es considerada como la fase cuatro. Hace referencia a la rutina que se vive como profesor; da lugar al surgimiento de dudas respecto a su labor y a la decisión de ser docente. Tiene lugar generalmente a mitad de la carrera (Huberman, 1989, citado en Torres, 2005 2004). La siguiente etapa es la serenidad y el distanciamiento en las relaciones, comprende de los 19 a los 30 años de experiencia docente. En ésta “se pierden la energía y el ímpetu de momentos anteriores, para adquirir la serenidad del oficio aprendido, pero manifestando una distancia afectiva mayor hacia los estudiantes, creada por los propios alumnos ante la diferencia de edad e incomprensión mutua” (Huberman, 1989, citado en Torres, 2005 2004, p. 31). Por último, la fase de conservadurismo y quejas ocurre en profesores que en general superan los 50 años; se es más conservador ante los alumnos y los nuevos colegas (Huberman, 1989, citado en Torres, 2005 2004).

Por su parte, Torres categoriza las etapas de la identidad profesional docente mediante ocho fases, las cuales, según el teórico, están relacionadas con la edad biológica del docente. La primera es la del acceso o elección de la carrera, que no es considerada como una fase; sin embargo,

es de suma importancia, ya que implica conocer las circunstancias o experiencias que llevan a las personas a tomar la decisión de elegir la carrera. Comprende de los 15 a los 17 años.

La segunda fase es la novatez docente, aparece en profesores que tienen entre 20 y 25 años. Según Torres (20052004), durante esta etapa se mantienen pensamientos positivos respecto a su desempeño, se manifiestan muy seguros de sí; sobrevaloran su dominio de los contenidos, por lo que no solicitan ayuda; se tiene poco acercamiento hacia el colectivo docente y mantienen la idea de que su trabajo es valorado por los padres de familia (Torres, 2005 2004).

De los 26 a los 30 años, Torres (2005 2004) considera que ocurre el abandono de la novatez e inicia la consolidación, donde “el abandono de la novatez da lugar a un proceso de consolidación y al reconocimiento como profesor, con lo que la seguridad se fortalece” (p. 51); es decir, el profesor adquiere mayor seguridad. Para este mismo autor, la fase de consolidación docente se manifiesta de los 31 a 35 años, “considera que ya domina el contenido y por tanto no cree necesario trabajar por un dominio que ya posee” (p. 54). Se caracteriza por “la búsqueda de nuevos entornos que le provoquen nuevos retos y horizontes.

Su autoimagen en la etapa de consolidación docente cobra relevancia, por lo que busca mejorar sus habilidades comunicativas y lograr ser reconocido como docente (Torres, 2005 2004). “El profesor es cada vez menos idealista y la intención de movilizarse hacia un puesto directivo es una constante que se mantendrá” (Torres, 2005 2004, p. 57). Los profesores de 36 a 40 años transitan por la fase de plenitud docente, “es concebida como el punto culminante en la realización del profesor, pero también puede considerarse como el límite de lo que es o fue su carrera” (Torres, 2005 2004, p. 58). El docente se desplaza hacia otras áreas, por lo que lo lleva a un nuevo ciclo de novatez (Torres, 2005 2004). Algunos profesores mantienen su cargo como docentes de grupo y, a la vez, como directivos, y muestran interés por realizar otros estudios profesionales. Por otra parte, quien decide quedarse en el aula se convierte en:

Un excelente experto en función de la capacidad y el dominio de lo técnico y lo didáctico —trabajo intrau-
lico—, lo que puede propiciar su agotamiento debi-
do a los muchos años en el desempeño de la misma
función, en un contexto similar y con una mínima
variación de retos (Torres, 2005 2004, p. 59).

De los 41 a los 45 años, inicia la dispersión y revaloración de la carrera docente, en donde se evidencia el desplazamiento del profesor hacia otros cargos del sistema educativo. Las habilidades didácticas, así como de comunicador y expositor, toman mayor importancia. El docente que ocupa el cargo de director concede mínima importancia a la comunicación basada en el respeto, en la confianza y en la tolerancia, al igual que el profesor de aula (Torres, 2005 2004). El docente muestra un mínimo interés por la realización de otros estudios profesionales. Se aprecia un

“desencanto por la profesión de parte de quienes optaron por continuar al frente del grupo, quienes conceden valoraciones diferenciales a ciertas actitudes con sus compañeros” (Torres, 2005 2004, p. 63). En contraparte, hay docentes que buscan nuevos retos dentro de cargos educativos en el área de administración educativa.

Durante la dispersión docente, de los 46 a 50 años, el profesor “consolida la dispersión en dos sentidos: por un lado, en su apreciación hacia el tipo de conocimientos que considera como necesarios en el perfil ideal del profesor y, por otro, en su movilización hacia diversos puestos administrativos” (Torres, 2005 2004, p. 63). Considera que una buena actitud y el trabajo en equipo es extremadamente importante, al igual que el trato con respeto, amabilidad y flexibilidad para el logro de una buena comunicación e interacción entre los agentes que conforman la escuela y comunidad (Torres, 2005 2004). Quien ocupa un cargo directivo “concede mínima importancia a la comunicación basada en el respeto, en la confianza y en la tolerancia, al igual que el profesor de aula. Muestra un mínimo interés por la realización de otros estudios profesionales” (Torres, 2005 2004, p. 64).

La penúltima fase es la preparación para la salida, la cual ocurre a la edad de 51 a 53 años. El profesor pierde la energía. Es común que se desplacen del aula hacia otras áreas. Quienes mantienen su lugar en el salón de clases ya no se preocupan por adquirir ni desarrollar conocimientos, “tampoco aspiran a obtener un puesto administrativo porque la mayoría ya lo ocupa” (Torres, 2005 2004, p. 66). Se muestra un mínimo interés por la realización de otros estudios profesionales; se vuelve intolerante hacia los padres de familia y expresa plena satisfacción con su trabajo (Torres, 2005 2004).

La última fase es denominada como salida inminente. Se manifiesta de los 56 a 60 años y “una minoría permanece como profesor de planta y la mayoría ocupa puestos de director o supervisor escolar. Los maestros de planta no refieren la necesidad de incorporar conocimientos básicos sobre cada materia, cultura general o experiencias de vida” (Torres, 2005 2004, p. 66); es decir, la mayoría ya no se encuentra en las aulas, sino en algún puesto administrativo.

El modelo teórico empleado guió el proceso y contribuyó a comprender los hechos, explicarlos y, posteriormente, entablar una relación con la teoría encontrada. Se partió de los datos del sujeto de estudio; en este caso, los obtenidos a partir del análisis de su autobiografía y la aplicación de una entrevista a profundidad orientada por los referentes teóricos y los objetivos establecidos; dicha información permitió responder la pregunta de investigación, enfocada en conocer la manera en que una docente enfrenta los desafíos de su profesión. Asimismo, permitió analizar, comprobar y atender los supuestos planteados.

Metodología

El enfoque de esta investigación es cualitativo, por lo que se plantean tres supuestos, los cuales son definidos por Elizondo y Schmelkes (2010) como “conjeturas acerca de características, causas de una situación específica, problemas específicos o planteamientos sobre el fenómeno que vas a estudiar” (p. 64). El primer supuesto es que la identidad y el ejercicio docente son procesos dinámicos que se ven marcados tanto por la formación como por las experiencias enfrentadas a lo largo de la trayectoria profesional. El segundo establece que las mujeres docentes enfrentan desafíos importantes al buscar sostener un equilibrio sano entre su vida personal y profesional. Y, por último, el ejercicio profesional de una docente destacada rebasa las paredes del aula; su impacto puede apreciarse en la comunidad escolar y en el entorno social.

Se busca y ubica en un primer momento, a una mujer docente que cuente con las características necesarias para el desarrollo de esta investigación; es decir, una formación en una escuela normal y que sea destacada o reconocida por desempeñar una función, cargo o puesto derivado o a la par de su práctica docente para analizar su trayectoria personal y profesional a fin de cumplir con los objetivos de esta investigación. Para fines de confidencialidad, se actúa conforme a los códigos de ética, los cuales “son el formato convencional que asumen los principios morales en las asociaciones académicas y 55 profesionales” (Denzin y Lincoln, citados en Coello, 2016, p. 101). Con la finalidad de respetar y salvaguardar la identidad del sujeto de estudio, se le asigna el número 12, por lo que se le denomina como S12.

Se lleva a cabo una entrevista a profundidad, la cual parte de indicadores: elementos del ámbito personal, la descripción sociodemográfica y rasgos de su identidad personal; formación académica, historial académico; trayectoria profesional, recuperación de su trayectoria laboral; desempeño de otras funciones, acceso a cargos y reconocimiento social; y experiencias significativas relacionadas con el rol de género. Dicho instrumento es grabado en audio con el consentimiento del sujeto de estudio al aclarar que la grabación es utilizada únicamente con fines académicos.

Se realiza el análisis del caso mediante la triangulación secuencial, se contrasta la teoría con la evidencia empírica y se obtiene información que permite identificar los rasgos que conforman la identidad personal y profesional, así como los elementos que posicionan al docente en alguna etapa o ciclo de vida profesional docente y cómo esto interviene a la hora de enfrentar desafíos relacionados con la práctica profesional.

Resultados

A partir de los tres objetivos planteados, se destacan elementos de la identidad personal, donde se identifican los que conforman la identidad del sujeto: en elementos de la identidad docente, se reconocen los mismos en cuanto a las experiencias y características del sujeto; elementos que sitúan

a la docente en una etapa o ciclo de vida profesional; incidentes críticos en relación con el rol de género da cuenta de los retos, los desafíos y las experiencias relacionadas con el género a las que se ha enfrentado el sujeto de estudio.

Elementos de la identidad profesional docente

La formación como docente es un elemento importante al momento de hablar de identidad profesional, pues los docentes comienzan la construcción de su identidad desde que inicia su formación, la escuela a la que pertenecen, ya que la institución será la encargada de fomentar en los docentes que forme las ideas, las metodologías, los conocimientos, el interés y la motivación hacia el magisterio. La formación también tiene que ver con la continuidad de la preparación profesional, porque, a la vez que se escala en el ámbito laboral, se adquieren nuevos elementos que abonan al proceso de construcción de la identidad.

Dicha formación igualmente tiene que ver con las interacciones con el contexto laboral, desde la convivencia y comunicación con sus estudiantes, con padres de familia, colegas y demás personal; los valores que transmite al convivir, los aprendizajes y las experiencias que surgen a partir de esas interacciones y de su práctica docente, ya sean positivas o negativas y el modo de afrontar cada una; específicamente el sujeto de estudio le asigna gran relevancia al trabajo colaborativo, al respeto y a las buenas relaciones entre el colectivo. La identidad profesional está conformada por el desempeño que tiene el docente a lo largo de su trayectoria, su estilo de enseñanza, sus preferencias en cuanto a metodología, así como su constante actualización en ámbitos profesionales; en este caso, es una docente que en su momento se interesó por diversificar su enseñanza al tomar en cuenta el contexto en el que se encontraba y las características particulares de sus alumnos, así como las necesidades del plantel en el que labora.

Elementos que ubican a la docente en una etapa o ciclo de vida profesional

El análisis que se realiza a partir del caso permite identificar los elementos y las características que sitúan al sujeto de estudio en algunas de las etapas que proponen Huberman y Torres. Se considera que para ubicarlo es necesario tomar en cuenta los intereses y la actitud que el sujeto presenta en determinado momento, ya sea ante compañeros de trabajo, ante su propia práctica, con los padres de familia y el trato hacia sus alumnos. Otro elemento es el cargo que desempeña, pues, de acuerdo con la clasificación de Torres, conforme se transita a una nueva fase, se busca ascender a puestos administrativos y enfrentar nuevos retos para salir de la monotonía a la que se llega en algunos casos. Por último, se destaca que las relaciones con su equipo de trabajo y con la comunidad son pieza clave para situar al sujeto en alguna etapa de los ciclos de vida profesional, debido a que la pertenencia a un grupo con determinadas características en común, en este caso la docencia, los identifica como integrantes de un colectivo con intereses similares.

El sujeto de estudio transitó por tres de las seis fases de Huberman. Durante la etapa de introducción en la carrera, se mostró muy entusiasmada ante su trabajo y con sus estudiantes, con ideas innovadoras sobre los métodos de enseñanza y se enfrentó a la necesidad de una adaptación al entorno. Posteriormente, atravesó la etapa de estabilización al comprometerse con su labor, así como buscar el aprendizaje y la preparación para enfrentar nuevas situaciones. Durante la experimentación y diversificación, la docente, preocupada por mantener la estabilidad y el posicionamiento del jardín en el que laboraba, implementó estrategias que llamaron la atención de la comunidad, asimismo la atención y motivación por parte de los alumnos.

Por otra parte, durante su trayectoria profesional, se desplazó por seis de las ocho etapas establecidas por Torres. Atravesó en repetidas ocasiones por la novatez docente, pues al ingresar a un nuevo preescolar y tener que desempeñar un cargo distinto al suyo —maestra de apoyo de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se enfrentó a campos desconocidos con algunas variantes entre cada experiencia, porque ya tenía antecedentes y, de alguna manera, sabía que debía buscar apoyo al suscitarse alguna dificultad. La etapa de la novatez docente la vivió con una actitud muy positiva y entusiasta cada vez. No atraviesa las etapas de inicio ni consolidación docente y pasa directo a la plenitud docente al experimentar el cargo directivo. Inicia la dispersión al ser secretaria delegacional y enfrentar nuevos retos. En cuanto a la dispersión, la transitó con buena actitud y colaboración con sus compañeros de trabajo. Actualmente se encuentra en la fase de preparación para la salida, ya que a cinco años de su jubilación ha perdido parte del ritmo y energía que requiere su trabajo y otorga mayor importancia a las buenas relaciones entre el personal y los padres de familias, así como al trabajo colaborativo.

Valora la actitud de ser flexible, amigable y creativo durante su interacción. El sujeto menciona en repetidas ocasiones que, gracias al trabajo en equipo, ya sea en el aula, en la escuela o en cualquier área, se logran cambios; es cuestión de organizarse y no tratar de ser más que otros. Actualmente, el sujeto de estudio se proyecta muy satisfecho con su trayectoria, considera que tomó muy buenas decisiones, a pesar de haber dudado en algunos momentos sobre su desempeño y capacidades para ocupar otros puestos.

Incidentes críticos en relación con el rol de género

El sujeto considera que, con frecuencia, los obstáculos o las trabas a las que se pueden enfrentar las mujeres en función de su género son las limitantes que ellas mismas crean con base en el miedo y las ideologías erróneas. Uno de los incidentes críticos más relevantes durante el desarrollo de la profesión docente del sujeto de estudio fue la maternidad a temprana edad. Desempeñar el rol de madre y estudiante al mismo tiempo fue complicado y agotador, debido a la cantidad de tiempo que debía dedicar a su hijo y a

las labores escolares. A la vez, fue causa de motivación para continuar con su carrera y la llevó a ser más empática y consciente ante algunas situaciones que se presentaban en su entorno laboral.

Formar parte de un sindicato, compuesto en mayor parte por hombres, se considera como un incidente que la motivó para demostrar a los demás y a sí misma que puede sobresalir por sus capacidades, habilidades, actitudes, dedicación, valores y forma de ver la vida, al ser líder en un campo tan importante en los ámbitos educativo y social. De igual manera, se dio cuenta de que puede ejercer diferentes funciones de su agrado, siempre y cuando mantenga organización y claridad en cuanto a sus alcances y limitaciones.

Respecto a la pregunta planteada, ¿de qué manera enfrenta una mujer docente los desafíos de su profesión? Con base en lo investigado y analizado, se afirma que lo hace mediante los elementos que conforman su identidad personal y profesional, en especial al cúmulo de experiencias suscitadas desde los inicios de su formación hasta la fecha; a la formación que tiene, lo que genera un gran conocimiento para desenvolverse en diferentes áreas y las habilidades que le permitan resolver problemáticas; también lo hace de acuerdo con su historia de vida, todas las ideas, los valores adquiridos, los incidentes, lo que le genere un aprendizaje; por supuesto, la interacción y relación con sus alumnos y compañeros, el desarrollo de su carrera, su cultura, conocimientos y todo lo que le resulte significativo. Toma en cuenta lo que es y lo que sabe para enfrentar los diferentes retos o desafíos que se le presenten.

Discusión

Los referentes que se tomaron a partir de las consultas realizadas, en su mayoría, presentan hallazgos similares a los obtenidos en esta investigación. El tema de identidad profesional en las obras consultadas y en la propia coinciden en que la identidad del docente se construye a partir de elementos, como su formación, las experiencias, los conocimientos y las relaciones que mantiene con el colectivo docente. Es un proceso que se encuentra en constante construcción.

En cuanto a los ciclos de vida profesional docente, hay una gran semejanza respecto a la visión que se tiene sobre la carrera, la cual es considerada como trascendental y valiosa para lograr cambios en la sociedad. Hay coincidencias con algunas de las fases de los ciclos de vida profesional que se utilizan para situar al sujeto en una etapa, según Torres y Huberman; sin embargo, éste no se desplaza por todas y algunas características o ciertas fases no coinciden con las del sujeto; lo que conlleva a concluir que cada persona como ser individual tiene su propio proceso. En general, se logró realizar un buen contraste y relación de la teoría con la evidencia empírica.

Respecto al tema rol de género o feminización del magisterio, los referentes encontrados mencionaban resultados sobre las dificultades que el sexo femenino enfrenta al ser profesionistas y madres de familia, así como las desigualdades de género al intentar escalar en su profesión. En relación con el liderazgo, se encontró que, para ocupar puestos de dirección, es necesario que se lleve de la mano el liderazgo, las estrategias y la comunicación. Esto es semejante con los resultados de esta investigación, pues el sujeto se describe con ciertas características que lo definen como líder —aunque no sea una autodenominación—. Su ejemplo ya es inspiración para su hija, quien actualmente es maestra en servicio. En el caso del sujeto de estudio, el rol de género jugó un papel importante en cuanto a la ruptura de paradigmas que realizó al hacer frente a los incidentes críticos, los cuales le dejaron experiencias significativas al enfrentarlos con una actitud positiva.

La ruta metodológica empleada permitió recopilar, analizar y sistematizar de una forma estructurada y lógica toda la información. La triangulación secuencial fue de gran utilidad en cada momento. Además, fue la apropiada, ya que contribuyó al desarrollo adecuado de la investigación, puesto que, al ser ésta de enfoque cualitativo, requería la aplicación de instrumentos que permitieran obtener datos que cumplan con el objetivo y las necesidades del presente estudio, así como tener un acercamiento directo con el sujeto de estudio para obtener resultados más precisos. Asimismo, se logró organizar y sistematizar la información, lo que posibilitó la identificación, con mayor facilidad y precisión, de lo que realmente aportaba a este trabajo. Por último, dio paso al conocimiento de la trayectoria de una persona destacada en su labor, quien también se favoreció al realizar una introspección en su vida, lo que causó conmoción al recordar y valorar su trayectoria.

Conclusiones

Respecto a los resultados, a grandes rasgos, se afirma que se alcanzaron los objetivos planteados al inicio de este trabajo. Se reconocieron los elementos que conforman la identidad personal y profesional a partir de la historia del sujeto y la consulta con la teoría; se identificaron los incidentes críticos en la profesión del sujeto de estudio y los elementos que lo ubican en un ciclo de vida profesional docente. Del mismo modo, se logró comprobar cada uno de los supuestos, pues por medio de la historia del sujeto de estudio se confirmó que éste enfrenta desafíos al equilibrar su vida personal y profesional, y que su identidad está forjada por su formación, sus experiencias, su desempeño, las relaciones con sus compañeros y comunidad, el contexto en el que se encuentra y, por último, que su ejercicio sí trasciende del aula por medio de las acciones que realiza tanto dentro como fuera de ella.

La elaboración de esta investigación demandó un constante aprendizaje tanto teórico como práctico mediante el empleo de estrategias para la búsqueda y presentación de información por medio del uso crítico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Además, da pie

a futuras investigaciones, puesto que el tema de estudio es muy amplio y abarca diferentes ámbitos que pueden resultar de interés para los investigadores. Específicamente, se pueden tratar aquellos relacionados con las barreras o dificultades que presentan profesores, ya sean del sexo masculino o femenino, en su desempeño como docentes.

Referencias

- Aguilar, Y. P., Valdez, J. L., González, N. I. y González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224. ISSN: 0185-1594. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336001>.
- Aristizábal, A. y García, Á. (diciembre de 2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía? *EDUCyT*, vol. extraordinario, 126-138.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Opción*, 32(79), 163-183. ISSN: 1012. 1587. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31046684010>.
- Campos, M. D. (2016). Ciclo de vida profesional del profesor universitario: la metamorfosis de la carrera docente desde el relato biográfico. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, España.
- Coello, Y. (2016). Aspectos éticos del investigador en la construcción del conocimiento científico. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, II(3), 93-106.
- Del Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, (13), 3-20. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299130713001.pdf>.
- Elizondo, N. y Schmelkes, C. (2010). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. México: Oxford.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi INEGI) (13 de mayo de 2020). Estadísticas a propósito del Día del Maestro [Comunicado de prensa]. https://www.inegi INEGI.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>.
- Torres, M. (2004). La identidad profesional del profesor de educación básica en México. <https://crefal.org/wp-content/uploads/2023/06/moises-torres-herrera.pdf>
- Aristizábal, A. y García, Á. (diciembre de 2012). Construcción de la identidad profesional docente: ¿Posibilidad o utopía? *EDUCyT*, vol. extraordinario, 126-138.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Identidad profesional de los directores escolares en España. Un enfoque biográfico narrativo. *Opción*,

- 32(79), 163-183. ISSN: 1012.
1587. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31046684010>.
- Campos, M. D. (2016). Ciclo de vida profesional del profesor universitario: la metamorfosis de la carrera docente desde el relato biográfico. [Tesis doctoral]. Universidad de Valladolid, España.
- Coello, Y. (2016). Aspectos éticos del investigador en la construcción del conocimiento científico. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, II(3), 93-106.
- Del Mastro, C. y Monereo, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(13), 3-20. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299130713001.pdf>.
- Elizondo, N. y Schmelkes, C. (2010). Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación. México: Oxford.
- Aguilar, Y. P., Valdez, J. L., González, N. I. y González, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224. ISSN: 0185-1594. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29228336001>.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi) (13 de mayo de 2020). Estadísticas a propósito del Día del Maestro [Comunicado de prensa]. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/EAP_Maestro2020.pdf.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015). ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 461-479. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14035408007.pdf>.
- Torres, M. (2005). La identidad profesional del profesor de educación básica en México. México: CREFAL. <https://perio.unlp.edu.ar/teorias2/textos/articulos/gimenez.pdf>

Sobre los autores

¹ Profesora en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, México, ORCID: 0009-0005-3187-1620

² Profesora en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, México, ORCID: 0009-0002-2023-187X

³ Profesor en la Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua, México, ORCID: 0009-0003-8274-7502

La experiencia docente. El punto nodal de la formación desde la práctica.

The teaching experience. The nodal point of training through practice.

Alejandro Flores Bobadilla¹
David Segura García²
José Arturo Domínguez Jiménez³

Recibido: 18/12/2023
Revisado: 05/02/2024
Aceptado: 11/03/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iuatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1525>



Resumen

La presente investigación busca explicar las relaciones entre la acción pedagógica, la reflexión y la experiencia como el mecanismo de estructuración y reestructuración del normalista durante el proceso de prácticas profesionales en las distintas escuelas secundarias. Para tal efecto, se realizaron entrevistas durante y después de las jornadas de práctica. Damos cuenta de que los resultados obtenidos asientan que la acción pedagógica está inserta en la perspectiva de la racionalidad instrumental, que la reflexión es eminentemente empírica y que la experiencia se traduce en acumulación de conocimientos.

Palabras clave

Experiencia, formación, práctica profesional docente.

Abstract

This investigation attempts to explain the relationship between pedagogical action, reflection, and experience as the mechanism of structuring and restructuring the teacher trainee while performing their professional practice process within different middle schools. To do so interviews were conducted during and after their practice sessions. We found that pedagogical action is embedded in the perspective of instrumental rationality, that reflection is eminently empirical, and that experience translates to an accumulation of knowledge.

Keywords

Experience, training, professional teaching practices

Introducción

Una de las preocupaciones principales de la formación de docentes es el mejoramiento de la práctica para elevar la calidad del servicio educativo. De ahí la importancia de esta investigación sobre la formación de docentes en la etapa inicial, los procesos de aprendizaje y la construcción de la docencia. La formación docente es una de las categorías centrales que se abordarán desde la perspectiva de Honoré (1981); es decir, desde la experiencia en la continuidad y la discontinuidad.

La formación en la práctica es una de las estrategias que se han implementado para su transformación. La pretensión de pasar del paradigma de la enseñanza al paradigma del aprendizaje es una promesa que no ha cumplido las instituciones formadoras de docentes, pues continúan reproduciendo esquemas y mecanismos que coadyuvan a conservar las prácticas tradicionales en la enseñanza, a pesar de las nuevas tendencias en el plano curricular, pedagógico y tecnológico.

El profesional de la docencia, como elemento articulador de la narrativa sobre la formación de docentes, precisa la productividad como propósito teleológico principal de todo el sistema educativo y, en particular, de las instituciones formadoras de docentes, a partir del enfoque por competencias (Moreno, 2021), que se ha implementado para regular las prácticas educativas a fin de garantizar los perfiles de egreso que demanda tanto el servicio profesional docente (DOF, 2013) como los esquemas empresariales de la nueva narrativa educativa.

Las prácticas profesionales como espacio de estructuración del sujeto es uno de los ejes torales en la investigación. De tal manera que este tipo de acciones se vislumbran en la práctica que los docentes en formación inicial realizan en las distintas escuelas secundarias. A partir de los elementos referidos, se presenta una desarticulación entre acción pedagógica, experiencia y reflexión de la práctica que no se ha resuelto en los procesos de formación docente. Por tanto, el objetivo que guía la investigación es determinar las relaciones entre la acción pedagógica, la reflexión y la experiencia como el mecanismo de estructuración y reestructuración del normalista durante el proceso de prácticas profesionales en las distintas escuelas secundarias.

Con respecto a la acción pedagógica, se han trabajado algunos aspectos como los resaltados en las obras de Schön (1998) sobre el profesional reflexivo, así como la propuesta de Perrenoud (2011) sobre el hábitus de la acción pedagógica. Asimismo, sobre la experiencia se considera la reflexión de la acción y las dilucidaciones de Contreras (2010).

Revisión de la literatura

La formación de docentes en el plano inicial ha sido una de las preocupaciones centrales para generar una nueva identidad sobre la profesión. El campo de la investigación es amplio en dimensiones y profundo en ex-

tensión. Temas diversos son abordados con metodologías distintas y enfoques teóricos diversos. En este sentido, encontramos algunos estudios que desde la etnografía se proponen “una sistematización de los saberes del oficio que circulan en los espacios de práctica y residencia para la educación inicial, con el objetivo de aportar a la discusión sobre la formación práctica de los docentes” (Guevara, 2018, p. 128), pues se asume que los saberes teóricos y prácticos no están separados, sino unidos, encarnados en el sujeto que los usa para resolver una situación didáctica o pedagógica. La investigación es de corte cualitativo a partir de un estudio de caso. Entre las conclusiones, se destaca que “para pensar en la formación práctica de los docentes: ¿se buscan nuevas maneras de transmitir o se espera que los practicantes porten los saberes antes de llegar a sus prácticas?” (Guevara, 2018, p. 138).

Otro de los estudios plantea que “en México, uno de los ejes de la reforma educativa, que se puso en marcha en 2013, es el desarrollo profesional de los docentes; su ‘idoneidad’, como parte de los aspectos con los que el Estado se compromete a garantizar la calidad de la educación obligatoria, expresada en el máximo logro de aprendizaje de los educandos” (Castro et al., 2017, p. 1). Lo profesional no sólo se aplica para la formación continua o el desempeño de los docentes, sino que se instala en los cimientos de la reforma educativa, como la narrativa que da sentido a la formación inicial. El profesional se garantiza mediante la evaluación de ingreso al servicio, dado que ésta se configura en la escuela normal como el espacio simbólico; existen procesos que convergen para dar sentido a un determinado sujeto mediante prácticas formativas y no formativas que contribuyen a delinear un perfil profesional. Así, una de las conclusiones es que la reforma a las escuelas normales dista de ser lo que prometió. Desde los actores, se da cuenta de las carencias de infraestructura institucional, debido a la pregunta central: ¿qué opinión tienen los estudiantes y los egresados de las escuelas normales públicas sobre la formación que reciben en estas instituciones educativas?

En otro sentido, el estado de conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) 2002-2011 señala que la formación inicial docente es “el momento dentro de un continuo desarrollo profesional docente, curricularmente acotada, con espacios de inmersión-cualificación laboral, en un esquema de simultaneidad entre lo disciplinar y lo pedagógico, impartida en el seno de escuelas normales encaminada a desarrollar saberes para la docencia, considerando como ejes constitutivos un saber hacer y un saber ser” (Ducoing y Fortoul, 2013, p. 153). La formación inicial como parte del desarrollo profesional del docente implica definir los perfiles de egreso, así como las orientaciones teórico-metodológicas acerca de este campo; por tanto, resalta la idea formativa desde posiciones teóricas entre lo disciplinar y lo didáctico. La formación inicial deberá constituirse como los fundamentos del futuro profesional; es decir, el concepto de profesional no se constituye en la docencia en servicio, sino desde la etapa en la cual se aprende a ser maestro para asegurar un desempeño óptimo. De aquí en adelante, el COMIE recono-

ce la formación inicial como un campo de debate, cuyas implicaciones aumentan cada congreso debido a la importancia que tiene, ya sea para el diseño de políticas públicas o para la comprensión de la formación profesional de los actores desde esta etapa que constituye el habitus de una formación futura.

Por otro lado, se reconoce que la formación de docentes en México continúa siendo un “campo vicioso, problemático, endogámico” (Ducoing y Fortoul, 2013, p. 159), debido a los resultados de las evaluaciones sobre el ingreso al servicio profesional docente, así como los resultados de las evaluaciones en educación básica que se han implementado. La buena docencia es el resultado de una preparación constante del profesional; para ello, la etapa inicial resulta crucial.

Con respecto a la profesionalización de los docentes en formación inicial (DFI) se apuesta a que éste se construye en el itinerario formativo, a partir de una serie de reflexiones y experiencias sobre la práctica, que implican una serie de mecanismos que ayudan a identificar el grado de complejidad para transformar la docencia, pues se debe considerar los tipos de reglas y orden institucional para modificar la docencia.

Ramírez (2008), desde la sociología de las profesiones, sostiene que la formación profesional en los normalistas se da en el momento en el que se adquiere un conjunto de conocimientos implícitos y explícitos que los hacen aptos para ejercer como maestros y maestras, pero que, además, ocurre un proceso socializante de valores, creencias, representaciones, códigos y prácticas que hacen de la escuela normal un dispositivo en la construcción de la identidad profesional (Ducoing y Fortoul, 2013, p. 160).

De aquí que el problema central de la investigación aludida apunte a la construcción de la profesionalidad como una incorporación de reglas y normas establecidas con el propósito de ejercer la profesión quedando así imposibilitado el nuevo profesor para cambiar la docencia o contribuir a su mejoramiento. Las prácticas profesionales se constituyen en espacios para ensayar y aprender a ser maestros desde la imposición cultural de los códigos institucionales a fin de comportarse bajo lógicas que moldean la docencia.

Por otra parte, los resultados del Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) que llevó a cabo la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2018 apuntan que:

Durante una clase típica, en los países y economías de la OCDE que participan en TALIS se aplican de forma generalizada las prácticas centradas en la gestión de la clase y en garantizar la claridad de la enseñanza. De hecho, por lo menos dos tercios de los docentes se apoyan de manera recurrente en estas prácticas. Sin embargo, lo que es menos frecuente es el uso de aquellas prácticas que implican la activación cognitiva del estudiante (es decir, que logran que los estudiantes evalúen la información y

que apliquen sus conocimientos a la resolución de un problema), a pesar de su gran ventaja potencial para el aprendizaje de los estudiantes. Sólo la mitad de los docentes adoptan este enfoque (OCDE, 2019, p. 4).

En este plano, la profesionalidad se constituye como aquellas prácticas acordes a los modelos de formación esperados, así como a los objetivos que se demanda de una determinada práctica social, como es el magisterio. Así, la definición del profesional es lo que se espera que se realice; la docencia profesional reside en el exterior del sujeto, de ahí que una valoración de su actuación se realice desde parámetros prescritos y no desde las posibilidades como actor en un escenario que evoluciona. Pensarse como profesional, actuar como profesional y evaluarse como tal tiene connotaciones distintas dependiendo del tamiz de la interpretación. Para la presente investigación, resulta peculiar cómo el docente en formación inicial construye su profesionalidad desde la adaptación de los esquemas institucionales, las demandas del currículo y la inserción subjetiva de su acción en el entramado de la formación.

Metodología

La presente investigación considera a los sujetos de estudio como aquellos que, con una historicidad, construyen la docencia en la práctica. Se constituyen sujetos profesionales y además configuran su quehacer desde la lógica de la reproducción de esquemas en pro de la renovación docente. A los docentes en formación inicial, como los signa los planteamientos de la reforma normalista (1999, 2018 y 2022), se les intenta otorgar un sentido distinto al de practicante. Identidad que se arguye deben de asumir, pues éstos ya se conciben desde la normal como docentes.

El trabajo se aborda desde un enfoque cualitativo, a partir de observaciones y entrevistas a docentes de formación inicial que cursan la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español con la finalidad de tratar de comprender el fenómeno desde los actores, “la realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor y Bodgan, 1987, p. 16). El proyecto examina algunas de las investigaciones que se han llevado a cabo en el marco de la profesionalización, así como precisiones con respecto al desarrollo de la profesionalidad desde la práctica docente. Se parte de las preguntas centrales: ¿cómo se forma el docente en formación inicial desde la docencia en la cual interviene como sujeto que estructura su profesionalidad mediante la reflexión de la acción, así como la recuperación de la experiencia que amalgama el crecimiento y desarrollo personal? Y ¿cuáles son los mecanismos que pueden posibilitar la ruptura de las continuidades de la docencia y abrir nuevas brechas de transformación en el sentido de la profesionalización de los docentes en formación inicial?

La metodología que utilizamos para recuperar la experiencia de los docentes en formación inicial es la fenomenología, pues indica que la experiencia de los sujetos es una trama de lo vivido. La docencia es una serie de actos que se le dan a los sujetos, pero no de manera determinada,

sino selectivamente, de modo que la conciencia se dibuja a partir de las intenciones que construyen para interactuar con el mundo. “El fin no es conocer cómo son los objetos en sus dimensiones espacio temporales, sino cómo se dan tales objetos al sujeto, a modo de vivencias” (Aguirre-García y Luis Guillermo, 2012, p. 56). Al entrar en contacto con la docencia, se estructuran formas para conocer, y lo vivido es lo representado por la conciencia. Las experiencias que se van edificando en el devenir de las prácticas profesionales se constituyen como aprendizajes y conocimientos, pero sobre todo como formas de pensar. De este modo, la experiencia ayuda a pensar el mundo de las cosas.

El supuesto que guió el estudio se fincó sobre la idea de que la experiencia de los docentes en formación inicial es un proceso en el cual se gestan ideas sobre la docencia a partir del ensayo continuo, pero se torna en experiencia todo aquello que les posibilita comprender la diversidad de situaciones didácticas que tienen que elaborar para promover el aprendizaje con los estudiantes. La experiencia de los DFI es un mecanismo que potencia la profesionalidad al nutrirse de las rutinas de los titulares y de los contextos escolares. De esta manera, la ruptura es posible a partir de la reflexión de la acción pedagógica. Los DFI estructuran la acción educativa como una forma de adaptabilidad, las actividades propuestas en el aula están centradas en la enseñanza; de esta manera damos cuenta de la experiencia cuando nos alejamos de la acción, pensamos lo vivido como elemento estructurante de nuestra existencia. La experiencia de los DFI deviene formativa cuando el sujeto puede inferir la ocurrencia de las cosas a partir de saberes, conocimientos e intuiciones de la acción a priori. Por ello, la experiencia puede caminar por la continuidad estable o por el sendero de la incertidumbre.

Recuperar datos empíricos implicó entrevistar a los DFI para discutir la experiencia; por ello, el conversar fue una de las estrategias metodológicas para indagar las preguntas que conducen la investigación. Por otro lado, la observación de la docencia en contextos singulares ayudó a identificar los procesos de inmersión, pues las prácticas profesionales representan el espacio de formación en la experiencia de los futuros docentes. El grupo focal estuvo constituido por la generación de licenciados en Enseñanza y Aprendizaje del Español que cursaron el séptimo y octavo semestre, integrado por 29 hombres y 69 mujeres: en total 98 estudiantes.

Los estudiantes fueron ubicados en escuelas de práctica del nivel secundaria en la región de influencia de la escuela normal. Se consideraron cinco municipios aledaños al lugar en el que se encuentra la institución formadora de docentes. La muestra estuvo constituida a partir del total de escuelas secundarias, de tal manera que se eligieron a 15 estudiantes de diversos contextos socioculturales; por ello, el tipo de muestra fue no probabilístico (Sampieri et al., 2014), pues la investigación requirió comparar los resultados de la docencia en contextos culturalmente diferenciados y los sujetos que la ejercen a partir del común denominador de la formación inicial, ya que se buscó identificar cómo reflexionan, con alumnos singulares, del mismo nivel educativo y desarrollo cognitivo, así-

mismo, la experiencia que recuperan a partir del contacto con estudiantes de secundaria al tratar de ejercer la docencia en el área de español. Las tres categorías que se utilizaron fue la reflexión de la acción, *habitus* y experiencia como elementos centrales para visualizar la configuración de los sujetos en el proceso de edificación como futuros profesores.

Uno de los instrumentos para recolectar la información fue la observación para identificar la estructuración de la docencia a partir de la explicación y las instrucciones pedagógicas que el DFI aplicó. Estas categorías se obtuvieron de observaciones previas durante el trayecto formativo que cursaron. La entrevista semiestructurada aplicada al DFI al terminotérmino de su práctica sirvió como un puente comunicativo para identificar el proceso de experimentación que proporciona el ejercicio docente a partir de las tareas que implementó, con la intención de indagar sobre los motivos impresos en cada acción pedagógica. Esto hizo posible comprender de forma holística el fenómeno de la formación desde el ejercicio de la docencia. El sujeto que se forma como nuevo docente lo hace en la escuela secundaria al proponer acciones didácticas que configuran su forma, su ser y valores con respecto a la docencia.

Es aquí que puede estructurar su formación mediante las actividades que propone en el aula, de las interacciones con los sujetos, así como de las decisiones que toma para con el contenido y con las conductas de los adolescentes. Practicar la docencia implica trabajar la explicación, la conducción y la mediación de contenidos; por eso, la profesionalidad se construye en la práctica.

Resultados

Durante las observaciones que se realizaron a los DFI, partimos de un proceso que fue de lo general a lo particular para lograr recabar algunas categorías que permitieran identificar cómo desarrollan la docencia en las escuelas de práctica: el dominio de contenido, el control de grupo y las estrategias de enseñanza en las distintas escuelas de práctica, independientemente de su ubicación geográfica. El reclamo de los docentes titulares fue que los DFI no dominan el contenido. Existe una falta de preparación teórica para la enseñanza en el campo de español. El aprendizaje de la docencia se hace por medio del ensayo y error, pero no se pueden pasar por alto algunas imprecisiones en el momento de explicar los contenidos a los estudiantes.

Las observaciones posibilitaron comprender el proceso didáctico para identificar los elementos que se integran en la docencia a fin de fomentar el aprendizaje y la formación de los adolescentes. Se identificaron los esquemas de acción, así como los incidentes críticos para comprender cómo el sujeto se forma en la docencia, a partir del ejercicio constante, pero sobre todo a partir de la incorporación de saberes y prácticas que le van mostrando el camino de la docencia aceptable, efectiva o legítima. La acción pedagógica tiene como componente esencial la intencionalidad del sujeto para crear y recrear escenarios de aprendizaje. Cada actividad

propuesta en el aula se estructura con antelación, pero al momento de ponerla en práctica se reestructura en función de los resultados parciales, de las variables que inciden en la docencia, así como de las prioridades de los docentes para con el aprendizaje. Por tanto, la acción pedagógica está orientada hacia el logro de productos, trabajos y desempeños de los estudiantes de secundaria, como lo visible del aprendizaje.

Con respecto a la experiencia, los DFI la vinculan con los aprendizajes y conocimientos que se mejoran con el paso del tiempo y del ensayo. Así, entre más práctica profesional tengan durante su formación inicial, tendrán mejores posibilidades de trabajar en el aula. “La experiencia la obtienes al ir a las escuelas de práctica. Es lo que puedo aprender de lo bueno o malo que hayamos hecho. Creo que la experiencia no la dan los años, sino el aprendizaje que obtienes al experimentar la docencia. Si tuviste una mala experiencia con tus alumnos, eso te ayudará a replantear nuevas actividades” (Martín, 2022). De esta manera, la experiencia se asocia con el aprendizaje para ser experiencia, las acciones que emprenden en el aula se van asignando en función del logro, de los resultados o de las expectativas. Sin embargo, no toda acción pedagógica es experiencia, sino sólo aquellas que posibilitan mejorar la docencia o ponen en tensión al DFI. Cada acción didáctica emprendida tiene su contraparte en las acciones del alumnado, pero sólo aquellas vivencias que generan una impronta en la conciencia pueden ser experiencias. La vida en las aulas transcurre con múltiples interacciones, símbolos, significados, pero la formación desde la experiencia no sólo implica la reflexión de la acción, sino también de lo vivenciado como elemento detonador. En este sentido, tenemos que las experiencias de los DFI giran en torno a la necesidad de lograr el control del grupo, de saber explicar un tema y a dominar el contenido curricular a trabajar.

Discusión

La formación docente inicial en los planes de estudio (SEP, 2018) considera que la experiencia que se construye durante el trayecto formativo, que acerca a los estudiantes al mundo real del trabajo docente, es una pieza fundamental para coformarse como docentes. En este plano, los DFI perciben a la docencia como un trabajo artesanal y práctico que se logra con el ejercicio constante y singular en la diversidad de contextos escolares. Se postula como un proceso gradual y secuencial. La aproximación a la docencia desde afuera prepara a los futuros docentes para el ejercicio profesional mediante un proceso inductivo que tiene por finalidad aprender las formas de hacer la docencia en diversos contextos escolares. Así que los DFI, a medida que se involucran, construyen su profesionalidad a partir de la experiencia. “Podemos decir que toda práctica educativa busca ser experiencia; esto es, que sea vivida como experiencia, como algo que da qué pensar y, por otra parte, la realidad educativa sólo podemos comprenderla en su alcance pedagógico en cuanto que experiencia” (Contreras, 2010, p. 21). De ahí la importancia de promover y provocar en los estudiantes prácticas profesionales que se constituyan en experiencias de formación y aprendizaje con los otros.

Al asistir a las diversas escuelas secundarias para aprender el oficio docente, no sólo van a completar un requisito de evaluación de asignatura del trayecto profesional de prácticas profesionales, para “recolectar una serie de evidencias que demuestren el desempeño” (DOF, 2018, p. 8), sino a investigar elementos que posibiliten pensarla como espacio de construcción de sí mismos. La experiencia lo permite a medida que provoca el pensar y nutre de contenido los elementos que estructuran la práctica docente. El asunto medular es cómo lograr que los estudiantes piensen las distintas maneras de aproximarse a la docencia y cómo la experiencia sea la guía del pensar docente. Para ello, es preciso “distinguir el tiempo y el lugar para la formación, que es el trabajo ‘sobre sí mismo’ y el ‘hacer’, en tanto trabajo profesional, que es un ‘trabajo para otros’. El dar clase es un trabajo para otros (los alumnos). El detenerse y pensar sobre el ejercicio de la tarea hace a la formación” (Asprelli, 2012, p. 96).

El modelo educativo de la licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria plantea que los maestros en formación, mediante el proceso formativo: observación, ejecución y reflexión, recuperen las experiencias de la formación que les reporta las prácticas profesionales ejercidas durante su carrera; que es el tramo curricular denominado actividades de acercamiento a la práctica docente, plan 1999, y trayecto formativo, plan 2018, llamado práctica profesional. El objetivo es lograr que el normalista aprenda a ser maestro, desarrolle las habilidades y competencias necesarias para la docencia, además de que aprenda los valores y las prácticas sociales pertinentes, así como desarrolle un sentido ético de la labor al reconocer que ésta es diversa, incierta y con múltiples factores que afectan los resultados. La recuperación de la experiencia se produce a partir de la reflexión que el maestro en formación desarrolla durante y después de su práctica por medio de observaciones que le permiten identificar los problemas, obstáculos, errores y aciertos de su quehacer.

La experiencia se adquiere, fortalece y acumula por medio del desarrollo continuo de prácticas escolares en distintas escuelas secundarias con diversos contextos. El maestro en formación inicial aprende de su práctica, porque observa, analiza y comunica la experiencia en el ámbito de la escuela normal y de las escuelas secundarias. Aprender de la docencia implica desarrollar una serie de habilidades, destrezas y valores: se aprende a ser maestro en la práctica. Por tanto, la experiencia es un saber acumulado (Carrizalez, 1990), reflejado en el comportamiento de los estudiantes. Con ello, el maestro en formación se debe aproximar al modelo ideal planteado en los rasgos del perfil de egreso, pero también al ideal del buen maestro que socialmente se demanda.

La experiencia que el maestro en formación inicial adquiere durante su proceso formativo en la escuela normal es gradual, pues inicia con la aproximación al campo de la docencia observando distintas modalidades y niveles escolares para comprender que la práctica docente es un fenómeno complejo; es decir, las causas de su disfuncionalidad, de los problemas que enfrenta o los vacíos que se experimentan radican en la

amplitud conceptual de la palabra formación, así como en la realidad empírica. Por tanto, la formación de docentes, según los principios del plan de estudios, se edifica a partir de la práctica como una actividad, a decir de Schön (1998), incierta y con diversidad de valoraciones. En este sentido, la formación es vista como un espacio de múltiples dimensiones; por tanto, es compleja, porque, a decir de Moran (1997): “recupera, por una parte, al mundo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr certeza, de formular una ley eterna, de concebir un orden absoluto. Y recupera, por otra parte, algo relacionado con la lógica, es decir, con la incapacidad de evitar contradicciones” (p. 99).

La experiencia de los maestros en formación inicial radica en el ejercicio de la práctica docente, de la observación y de su análisis. Para Carrizalez (1990), la formación debe partir de la experiencia a fin de cuestionar la seguridad y certeza de los conocimientos teóricos y empíricos que se tiene de ella, con la intención de develar los mecanismos por los cuales el individuo reproduce, simula y se adapta al sistema de valores impuestos. La formación a partir de la experiencia implicaría evitar la seducción relativa de lo subjetivo, cuestionar las intenciones formativas y las maneras de percibir desde la experiencia. De este modo, la formación que radica en la experiencia se constituye en la posibilidad que tiene el sujeto para dilucidar la imposición generada en el exterior que aparece en lo interno como normalizado.

La formación desde la experiencia puede recorrer dos caminos: la continuidad o la discontinuidad. En la primera, se garantiza la adaptación del maestro en formación al mundo cotidiano, pues no implica rupturas ni cambios, sólo procesos lineales que indican el camino trazado, marcando la constante racionalidad de lo instituido, evitando la innovación para alcanzar el progreso a partir de la apropiación de la racionalidad del otro (Carrizalez, 1990). La continuidad de la experiencia implica que el individuo recorre el mismo camino que los otros quienes le antecedieron, ya que el tiempo y las comunidades sociales han legitimado el trayecto formativo, protegiéndolo de cambios que sacudan las seguridades personales. La experiencia en la continuidad no reconoce el cambio como alternativa hacia la crítica, sino que es un mecanismo que asegura el éxito del individuo para lograr el deber ser. Así, la experiencia se aboca continuamente a seguir una vía reflexionada para asemejarse a una vía reflejante (Honoré, 1981).

La formación de docentes por medio de la experiencia discontinua parte del cambio, de la ruptura. La experiencia al no continuar lo reflexionado salta a lo inesperado, rompe la estabilidad de las estructuras cognitivas, valorativas, emocionales del sujeto para cambiarlas por otras, ya sean diferencias radicales o totales. La ruptura es un hito en la subjetividad, porque revela lo diferenciado que se fue gestando en el proceso interactivo entre lo objetivo y lo subjetivo. La ruptura no es total, sino gradual, realizando cortes y suturas al mismo tiempo, es dinámica. Cuando parece que dibuja una forma, de repente se vuelve borrosa. Por tanto, la ruptura en la discontinuidad implica el cambio de estructuras subjetivas que pro-

ducen la experiencia (Carrizalez, 1990), y se diferencian del cambio simple cognoscitivo, pues un individuo puede acumular, reflexionar y memorizar información que dé cuenta de su avance en el proceso de la adquisición del saber, pero no necesariamente representar un cambio en la estructura subjetiva, sino sólo un cambio que se percibe debido al movimiento que realizan las estructuras en el proceso de acomodamiento y de integración de nuevas experiencias.

La experiencia de la formación de los maestros en formación se encuentra en el movimiento dinámico en la continuidad-discontinuidad. El cambio se inscribe en esta relación por medio de la ruptura temporal. Ésta es efímera, sutil, fugaz y además crea las condiciones de soporte para la nueva forma. La ruptura excava el túnel, pero a la vez recubre de cimientos, el espacio que ha dejado la separación de lo solidificado con la emergencia de lo nuevo. La ruptura va preparándose para evitar que el sujeto se desestructure y quede atrapado entre la angustia y la esperanza (Honoré, 1980), de tal suerte que deviene en continuidad. El camino trazado externamente es modificado por la visualización de rutas alternas. De esta manera, la ruptura no significa un rompimiento total con la continuidad, sino la creación de otra continuidad en medio de la confusión, la incertidumbre y la innovación, que se revela ante el sujeto.

La experiencia se dirige hacia el interior del individuo, pero jamás se queda ahí por completo, sino que se exterioriza constantemente en las manifestaciones conductuales; sin embargo, éstas no reflejan la experiencia. La relación entre experiencia y comportamiento es asimétrica, mientras que la primera constituye al sujeto, la segunda lo muestra al mundo de manera velada. Si bien la experiencia es personal, se construye y desarrolla en cada persona, es posible compartirla por medio del lenguaje y de la conducta, pero nunca representa la plenitud de ésta. La experiencia no es transmisible, pero sí comunicable en la interacción social en la medida que se pueden pensar los puntos de vista de los demás. El comportamiento nunca representa por completo a la experiencia, no es un reflejo, porque la experiencia se manifiesta por voluntad, pero nunca por completo.

La formación de los futuros profesores demanda una nueva visión acerca del contenido y las finalidades a partir de las nuevas configuraciones y circunstancias en las cuales se desarrolla la profesión. Así como la formación desde la práctica aparece como discurso orientador de la formación docente, lo es por consecuencia la profesionalización del trabajo docente. En nuestro país aún falta mucho por concretar en este sentido, pues la mirada desde la profesionalización y el desarrollo docente se basa en la visión teórica del nuevo profesional que no está instalado en la racionalidad instrumental, sino en una nueva racionalidad que le permite moverse y tomar decisiones autónomas para resolver las problemáticas que le demanda la docencia. En este sentido, este posicionamiento se asemeja más a una cuestión de política educativa que a una visión pedagógica de la docencia que permita fortalecer el estatus profesional.

Conclusiones

La acción docente de los DFI está compuesta por actividades didácticas que configuran la docencia. Ser docente es asumir el papel que se impone de manera tácita o explícita. Normas, criterios, organizaciones y estilos de enseñanza van generando una docencia que tiende a perpetuar lo útil, lo pragmático, en detrimento de la formación del sujeto en un espectro amplio, pues la escuela no ha cambiado mucho, aunque son los propios sujetos los que representan el cambio. Las maneras de enseñar son múltiples. El recorrido que se hace para consolidar la docencia en la escuela normal está vinculado con el análisis de los sujetos en una sociedad cada vez más demandante.

La renovación de la docencia dentro del sistema de formación de profesores es una de las políticas educativas que permean el sistema educativo actual, a partir de las exigencias de las tendencias mundiales sobre la educación de calidad. La formación de docentes en México (1999 y 2018) se ha centrado en la práctica reflexiva, como el referente teórico para cambiar la docencia desde el interior. Por tal motivo, la acción pedagógica como eje vertebrador nos ofrece posibilidades y limitaciones para develar el sentido eficientista que se gesta en la experiencia de los sujetos. La intención de transformar la práctica docente no va en el sentido del desarrollo humano de los sujetos que participan en esta tarea, sino en adecuarla a los tiempos de exigencia por el rendimiento y la productividad como valores enaltecedores del trabajo docente.

El mejoramiento continuo de la docencia se ha instalado en el imaginario colectivo del magisterio para desarrollar toda una cultura de colaboración que implique a los docentes como responsables de su hacer. Recientemente, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) pretende superar este colaboracionismo, dotando de autonomía a los sujetos para ser portadores y depositarios de un saber condensado por generaciones y que no ha sido incorporado al diseño de planes y programas (SEP, 2022).

En este contexto, los docentes son los artífices del cambio educativo al proponer desde su experiencia y saber las rutas de acción que mejor se adapten a las condiciones del aula-escuela-comunidad, como un todo integrado, en el cual se desarrolla la acción educativa. Se requiere pensar la docencia desde la experiencia, de las vivencias que le den contenido a la reflexión, pues la acción pedagógica estructura la profesionalidad a partir de hurgar en las intenciones, los valores y los sentidos de la acción docente en un plano analítico, cuya expectativa es la ruptura experiencial.

Referencias

- Aguirre-García, J. C. y Luis Guillermo, J. E. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51-78.
- Asprelli, M. C. (2012). *La didáctica en la formación docente*. Santa Fe: Homosapiens.

- Carrizalez, C. (1990). *El filosofar de los profesores*. Cuernavaca: Talleres Gráficos de Lito Casa.
- Castro, C. G., Juárez, A. R. y Gutiérrez, M. P. (2017). *Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores*. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí: COMIE.
- Contreras, J. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (3 de agosto de 2018). ACUERDO 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. México: DOF.
- _____ (2013). *Ley general del servicio profesional docente*. México: DOF.
- Ducoing, W. P. y Fortoul, O. B. (2013). *Procesos de formación 2002-2011 (vol. 1)*. México: COMIE.
- Guevara, J. (2018). *Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial*. *Pedagogía y Saberes*, núm. 48, junio, 127-139.
- Honoré, B. (1981). *Hacia una teoría de la formación*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (1980). *Sen de la formatio, sen del étre*. París: L'Harmattan.
- Martín, F. P. (30 de noviembre de 2022). *Entrevista de salida (F. B. Alejandro, entrevistador)*.
- Moran, E. (1997). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Moreno, P. M. (2021). *¿Educación por competencias o evaluación de la conciencia?* México: Editorial Castellanos.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *Resultados de TALIS 2018. Docentes y directores de centros educativos como estudiantes de por vida. Resumen en español (vol. 1)*. París: OCDE. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/7762a968-es.pdf?expires=1677866061&id=id&accname=guest&checksum=28F175AE68E0A4A97DB9B7D72CFD36FB>.
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Ramírez, V. (2008). *La construcción de la identidad profesional de las normalistas tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados*. México: UAM-1.
- Sampieri, H. R., Collado, C. F. y Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación (6.a ed.)*. México: McGraw Hill.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública (SEP)(2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. México: SEP.

- _____ (2018). Plan y programas de estudio 2018 de educación normal. México: SEP.
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Sobre los autores

- ¹ Profesor en la Normal de Tenancingo, México, ORCID: 0009-0002-5301-6121
- ² Profesor en la Normal de Tenancingo, México, ORCID: 0009-0000-9499-6571
- ³ Profesor en la Normal de Tenancingo, México, ORCID: 0009-0002-8795-1070

Uso de recursos educativos abiertos y su relación con el desempeño académico en estudiantes de educación superior.

The use of open educational resources and their relationship with students' academic performance in higher education.

Yobani Martínez Ramírez¹
Alan David Ramírez Noriega²
Juan Pablo Castillo Gámez³
Reyna Elisa Montes Santiago⁴

Recibido: 15/12/2023
Revisado: 25/12/2024
Aceptado: 05/09/2024

Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica.

Disponible en:
<https://iquatroeditores.org/revista/index.php/relep/index>

<https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1533>



Resumen

Los recursos educativos abiertos (REA) han sido diseñados para la enseñanza y el aprendizaje. Con la pandemia, incrementó su importancia y su expansión en las instituciones de educación superior (IES). Sin embargo, de acuerdo con diversos estudios, aún no es claro su impacto positivo en el desempeño académico de estudiantes, sobre todo en las áreas de conocimiento, donde existe mayor índice de reprobación, como es el área matemática. En este trabajo, se explora el caso de estudio de un grupo de estudiantes (experimental) que utiliza REA y un grupo de estudiantes (control) que emplea recursos educativos comerciales (REC) en la Facultad de Ingeniería Mochis de la Universidad Autónoma de Sinaloa (FIM-UAS). La evaluación del desempeño académico indica que: 1) 85% de los estudiantes que adoptó REA aprobaron, y 2) 65% de los estudiantes que utilizó REC aprobaron. Por otra parte, la prueba estadística t de Student con un valor $p = 0.136$ arroja que no existe una diferencia significativa entre las medias del desempeño académico, por lo que el resultado no es posible generalizarlo. En ese sentido, se abre un área de oportunidad para realizar más estudios en esta línea, donde se involucra el área matemática.

Palabras clave

Desempeño académico, educación superior, matemáticas, recursos educativos abiertos

Abstract

The use of open educational resources (OER) has been designed for teaching and learning purposes. During the pandemic, its importance and expansion within institutions of higher education has increased. However, according to various studies, the positive impact of OERs on student's academic performance remains unclear, especially in knowledge areas with higher failure rates, such as mathematics. In this study, we explore the case of a group of students (experimental) using OERs

and compare them with a control group that uses commercial educational resources (CERs) at the Faculty of Engineering Mochis at the Autonomous University of Sinaloa (FIM- Facultad de Ingeniería Mochis and UAS- Universidad Autónoma de Sinaloa). The evaluation of academic performance indicates the following: 85% of students who adopted OERs achieved a passing grade, 65% of students who used CERs achieved a passing grade. However, a Student t-test with a p-value of 0.136 indicates that there is no statistically significant difference between the means of academic performance. Therefore, the results cannot be conclusively generalized. Thus, an area of opportunity opens to carry out further research along these lines, particularly focusing in the area of mathematics.

Keywords

Academic performance, higher education, mathematics, open educational resources.

Introducción

En el caso de México y América Latina, ante los retos de tener todavía bajos niveles educativos y la dificultad económica de proporcionar recursos educativos a la población necesitada, los recursos educativos abiertos (REA) emergen como una alternativa que contribuye a disminuir la brecha digital y reducir costos (Mortera, 2013).

Los REA, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2019), son materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación en cualquier medio que residen en el dominio público y se han publicado bajo una licencia abierta, que permite el acceso, el uso, la reformulación, la reutilización y la redistribución por terceros con restricciones mínimas o inexistentes (Unesco, 2019).

Butcher et al. (2015) se refieren a los REA como cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, streaming de videos, aplicaciones multimedia, pódcast y cualquier material diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia.

Bates (2015) plantea que hay cinco principios básicos de los REA:

- Reutilizable: el material se puede utilizar completo o una parte para sus propios fines.
- Redistribuible: el material se puede compartir con otros.
- Revisable: el material se puede adaptar, modificar, traducir o cambiar.
- Remixable: se puede tomar dos o más partes de un recurso y combinarlas para crear uno nuevo.

- Retenible o también conservable: significa que no hay restricciones con los derechos del material digital.

Miao et al. (2020) proponen tres características generales de los REA:

- 1) Pueden designar cualquier tipo de recurso de aprendizaje.
- 2) A menudo, aunque no exclusivamente, se presentan en formato digital.
- 3) El formato facilita la reutilización, el intercambio y la adaptación del recurso a un entorno educativo diferente del original, por lo que generalmente son digitales.

Por lo tanto, en la práctica, los REA pueden abarcar desde videos, que pueden emplearse para enriquecer el programa docente, hasta material complementario, pasando por cursos completos (por ejemplo, en forma de libros de texto abiertos), que sustituyen a los materiales existentes (Miao et al., 2020).

Figura 5.1
Tipos de REA



Fuente: (Miao et al., 2020).

Por otra parte, el alcance y la disponibilidad de los REA están en constante expansión. Cada semana, nuevos recursos se añaden al conjunto global de recursos. Para localizar el REA más apropiado, se debe emplear una serie de estrategias de búsqueda (Butcher et al., 2015):

- Utilizar un motor de búsqueda especializado en REA.
- Localizar un repositorio adecuado de REA.
- Usar directorios de REA.
- Seleccionar un repositorio abierto para alojar REA.
- Emplear un repositorio institucional para almacenar REA.

En la actualidad, Internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) hacen posible el acceso a los REA. Si bien es cierto que estos recursos en sí mismos no resuelven totalmente la diversidad de las problemáticas educativas en los diferentes niveles escolares y de

educación formal, sí permiten y contribuyen con la difusión y mejora de las condiciones educativas de los diversos países y sociedades del mundo (Mortera, 2013).

En los trabajos de investigación de Choi y Carpenter (2017), Grewe y Davis (2017), Lawrence y Lester (2018) y Clinton (2018), se han implementado REA en asignaturas de instituciones educativas para mejorar el desempeño académico en temas vinculados con el área social. También en los trabajos de Ricaldi (2014), Miranda et al. (2016), Delgado et al. (2019), Venegas y Westermann (2019) y Kersey (2019), se han utilizado REA para mejorar la efectividad del aprendizaje en temas vinculados con las matemáticas.

En este trabajo de investigación, se propone implementar el uso de REA y evaluar el impacto en el aprendizaje de las matemáticas mediante el desempeño académico del estudiante. Se eligió esta área dado que en las carreras de ingeniería las asignaturas de matemáticas presentan los mayores índices de reprobación, y con algunos estudios de acuerdo con los estudios mencionados anteriormente, los REA pueden ser de utilidad.

Revisión de la literatura

Es de interés en este trabajo de investigación el uso de REA en el área matemática y las evaluaciones que se han realizado en relación con el impacto que tienen dichos recursos digitales en el desempeño académico del estudiante en instituciones educativas públicas. En este contexto, la investigación relacionada es la siguiente.

Ricaldi (2014) presenta un trabajo para hacer frente a las dificultades asociadas al estudio de la geometría con el uso de recursos educativos abiertos (REA) en una institución pública de nivel medio superior-secundaria en Perú. El tipo de REA que utilizó el autor fue pódcast; con este recurso, pudo crear un ambiente de clase que mantuviera el interés del estudiante y, de esta manera, generar un mayor nivel de interacción. Los resultados indican un impacto positivo con el uso de este recurso, ya que generó un mayor interés, comprensión y predisposición por aprender geometría. El autor concluye que el uso de REA es un factor motivador para el aprendizaje de la matemática, dado que en este estudio facilitó la comprensión de los temas vinculados al triángulo en estudiantes de nivel secundaria.

Allen et al. (2015) hicieron un estudio para evaluar la viabilidad de usar la plataforma ChemWiki como recurso educativo abierto (REA) a fin de reemplazar los libros de texto de química en nivel medio superior en Estados Unidos. El desempeño del estudiante se midió utilizando exámenes de conocimiento y encuestas durante un trimestre. Los resultados indican que el desempeño de los estudiantes que usaron ChemWiki no fue inferior al desempeño de los estudiantes que emplearon el libro de texto tradicional. Los autores concluyen que ChemWiki es una alternativa viable y económica en comparación con los libros de texto tradicionales.

Miranda et al. (2016) llevaron a cabo un estudio relacionado con el aprendizaje de funciones trigonométricas y el uso de recursos educativos abiertos (REA) en una institución pública de educación media superior en Colombia. El objetivo de la investigación fue identificar diferencias significativas en la comprensión y el desempeño académico en dos grupos de estudiantes. Los autores encontraron que las diferencias entre las medias obtenidas de los grupos fueron poco significativas. Por ello, concluyeron que es indiferente el medio de apoyo para estudiar y comprender las funciones trigonométricas mientras el estudiante se comprometa con su propio proceso de aprendizaje.

Delgado et al. (2019) presentan un estudio donde se analiza la eficacia de los REA en la asignatura de cálculo en una institución universitaria en Estados Unidos. El objetivo de este estudio fue evaluar el impacto en el aprendizaje de cálculo en un grupo de alumnos que emplean materiales de aprendizaje tradicionales y un grupo de estudiantes que utiliza REA. El curso se evaluó tanto con tareas como con exámenes. Los resultados indican que hubo una deserción significativamente más baja en los estudiantes que usaron REA. Sin embargo, en relación con el promedio general, los estudiantes que se apoyaron con REA se desempeñaron 2% por abajo de los estudiantes que utilizaron materiales de aprendizaje tradicionales. Los autores concluyen que deben realizarse estudios más rigurosos con el empleo de REA en diferentes contextos.

Venegas y Westermann (2019) realizaron un estudio que tiene como objetivo comprender el impacto que tienen los REA en estudiantes de primer grado en asignaturas de aritmética, álgebra y cálculo en una institución universitaria en Chile. Se evaluó el efecto del uso de este tipo de recursos con base en el desempeño académico de los estudiantes y la percepción sobre el proceso de adopción de los REA. Para ello, se prepararon dos escenarios, donde participaron cinco grupos de estudiantes. Los resultados del escenario 1 (aula tradicional cara a cara en la asignatura de aritmética) refieren un mejor desempeño académico en los estudiantes que utilizaron los REA de KhanAcademy contra los que usaron un libro de texto comercial y un libro de texto abierto (a la medida); esto sugiere que no todos los REA tienen el mismo efecto en el rendimiento. Los resultados del escenario 2 (aula virtual con exámenes presenciales en una combinación de asignaturas de álgebra y cálculo) muestran que no hubo mejora en el desempeño académico en los estudiantes que utilizaron los REA de KhanAcademy contra los estudiantes que usaron recursos educativos institucionales. Finalmente, los resultados de la evaluación de la percepción de los estudiantes y los docentes indican que creen que la adopción de los REA puede ser relevante y útil.

Kersey (2019) plantea una investigación donde analiza la efectividad de los REA en la enseñanza del cálculo en estudiantes de nivel universitario en el aula tradicional (cara a cara). La efectividad de estos recursos se evaluó mediante la puntuación obtenida en tareas y exámenes en un grupo de estudiantes que utilizó recursos educativos comerciales (REC) (Cálculo de Thomas y MyMathLab) y un grupo de estudiantes que

usó REA (cálculo de OpenStax y WeBWorK). Los resultados de la evaluación muestran puntuaciones más altas, pero no significativas, en los estudiantes que emplearon REC contra los estudiantes que utilizaron REA. Los estudiantes que se apoyaron con REC comentaron que la plataforma tenía más recursos que brindaban ayuda en la solución de problemas. El estudio concluye que los materiales REA son efectivos, pero se debe tener cuidado para garantizar que brinden una experiencia de calidad.

De acuerdo con los trabajos relacionados, se puede observar que:

1) Los REA impactan de manera positiva en el desempeño académico.

2) Los REA no tienen ningún impacto en el desempeño académico, pero tienen la ventaja de que se puede utilizar sin ningún costo.

3) Los REA tienen un impacto negativo en el desempeño académico del estudiante. En este sentido, no existe un claro consenso sobre su impacto en el desempeño académico, por lo que, en la presente investigación, se plantea implementar su uso y evaluar el desempeño académico del estudiante que cursa una asignatura del área matemática en una institución de educación superior.

Metodología

Esta investigación es un estudio transversal de alcance descriptivo y de análisis cuantitativo, donde interviene la variable desempeño académico. En este contexto, en esta sección se aborda el objetivo general de la investigación, la técnica de muestreo, los usuarios participantes y el procedimiento aplicado para la evaluación de las hipótesis.

Objetivo de la investigación

El objetivo principal de esta investigación fue implementar el uso de recursos educativos abiertos (REA) y evaluar el desempeño académico de los estudiantes inscritos en la asignatura de Teoría de la Computación de la licenciatura en Ingeniería de Software (LIS) de la Facultad de Ingeniería Mochis de la Universidad Autónoma de Sinaloa (FIM-UAS).

Con base en lo anterior, los objetivos específicos son:

- Determinar el desempeño académico de un grupo de estudiantes que utiliza REA y un grupo de estudiantes que usa REC.
- Precisar si hay diferencias estadísticamente significativas en el desempeño académico entre ambos grupos de estudiantes.

Técnica de muestreo

Se seleccionó un muestreo de conveniencia debido a que se tomó en cuenta

ta la disponibilidad de los estudiantes y del personal docente para llevar a cabo las pruebas con el uso de diversos recursos educativos y evaluar el desempeño académico del estudiante.

Participantes

En este contexto, el caso de estudio a considerar son los alumnos de segundo grado de la LIS de la FIM -UAS. Los estudiantes tienen una fuerte necesidad de uso de recursos educativos abiertos (REA) o recursos educativos comerciales (REC) para aprobar un examen de la asignatura de Teoría de la Computación, la cual pertenece al área matemática.

Se determinaron dos grupos: estudiantes participantes de un grupo experimental y de un grupo de control. La muestra incluyó a 34 participantes del grupo experimental y 20 participantes del grupo de control. Todos ellos estudiantes de segundo grado de la carrera de la LIS de la FIM-UAS.

Procedimiento

El procedimiento para llevar a cabo la evaluación se describe a continuación:

a) Primero, se explicó a los estudiantes participantes del grupo experimental y del grupo de control el objetivo de la investigación.

b) Segundo, se les entregó a los estudiantes participantes un examen de la asignatura Teoría de la Computación para evaluar la Unidad 3 “Máquina de Turing y lenguajes estructurados por frases”.

c) Tercero, se les indicó a los estudiantes participantes del grupo experimental que hicieran uso de REA para resolver el examen. También se les solicitó a los participantes del grupo de control que emplearan los REC para resolverlo.

Como se puede apreciar en la Tabla 5.1, el examen incluye 14 ítems dividido en 3 áreas de dominio de conocimientos. Todas las preguntas fueron de carácter técnico y limitadas: si la respuesta es correcta, se les asigna 1 punto, en caso contrario 0 puntos.

Tabla 5.1

Área de dominio de conocimiento del examen de la Unidad 3

Áreas de dominio de conocimiento	Ítems
Comprensión conceptual de la máquina de Turing	1, 2, 3, 4, 5
Planteamiento de problemas con la máquina de Turing	6, 7, 10, 12, 14
Solución de problemas con la máquina de Turing	8, 9, 11, 13

De acuerdo con el calendario escolar de la FIM-UAS, las pruebas se realizaron en el primer semestre del ciclo escolar 2022-2023. Es importante mencionar que el desempeño académico del estudiante se evaluó con base en lo establecido en el reglamento escolar de la universidad:

a) Si la calificación está en el rango de 1 a 5, el estudiante se encuentra en el estatus de no acreditado.

b) Si la calificación se encuentra en el rango de 6 a 10, el estatus del estudiante es de acreditado.

Resultados

Los datos se analizaron con el software estadístico IBM SPSS (IBM, 2023). Primero se realizó un análisis descriptivo de las preguntas sociodemográficas de los estudiantes: género, edad y promedio académico general durante la carrera.

Estadística descriptiva

La muestra se conformó por 5 mujeres (9%) y 49 hombres (91%), con una edad promedio de 19.8 años en un rango de edades de 19 a 26 años. El promedio académico general de los estudiantes fue de 8.2 (ocho punto dos).

Desempeño académico de los estudiantes

En este trabajo de investigación, el desempeño académico del estudiante se mide mediante la calificación obtenida en el examen teórico de la Unidad 3 “Máquinas de Turing y lenguaje estructurado por frases” de la asignatura Teoría de la Computación. La calificación del examen se encuentra en el rango de 1 a 10. En la Tabla 5.2, se presenta el porcentaje de estudiantes participantes y el desempeño académico alcanzado por rango ([1-2], [2-3], [3-4], [4-5], [5-6], [6-7], [7-8], [8-9], [9-10]).

Tabla 5.2

Porcentaje de estudiantes participantes y el desempeño académico alcanzado por rango

Grupo	No acreditó						Acreditó				
	[1-2]	[2-3]	[3-4]	[4-5]	[5-6]	T	[6-7]	[7-8]	[8-9]	[9-10]	T
Experimental	0 %	0 %	3 %	6 %	6 %	15 %	12 %	32 %	26 %	15 %	85 %
De control	0 %	0 %	10 %	15 %	10 %	35 %	10 %	10 %	35 %	10 %	} 6 5 %

En la Tabla 5.2, de los estudiantes del grupo experimental se puede apreciar que 85 % acreditó el examen contra 15 % que no acreditó. Por otra parte, de los estudiantes del grupo de control, 65 % acreditó el examen contra 35 % que no acreditó. Esto representa una diferencia de 20 % de estudiantes que acreditaron la evaluación.

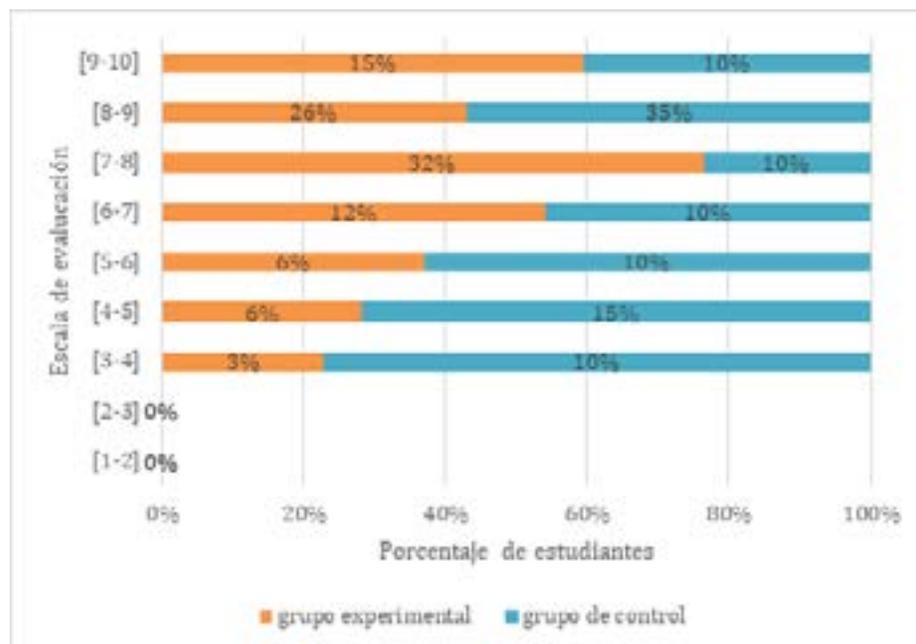
En la Figura 5.2, se observa que el grupo experimental presenta los mayores porcentajes de estudiantes en el rango de evaluación de acre-

ditado ([6-7], [7-8], [9-10], excepto en [8-9]), en comparación con el grupo de control que tiene los mayores porcentajes en la escala de evaluación de no acreditado ([3-4], [4-5], [5-6]).

No obstante, es importante mencionar que los estudiantes del grupo experimental alcanzaron un promedio en el rango de [7-8], 7.68 de desempeño académico global. Por otra parte, los estudiantes del grupo de control alcanzaron un promedio en el rango de [6-7], 6.97 de desempeño académico global. Por lo anterior, se observa una diferencia de desempeño académico de 0.71. A continuación, se analizará si existen diferencias estadísticamente significativas.

Figura 5.2

Porcentaje de estudiantes participantes y el desempeño académico alcanzado por rango



Fuente: Elaboración propia

Diferencias estadísticamente significativas

El siguiente objetivo es precisar si hay diferencias estadísticamente significativas en el desempeño académico entre el grupo experimental que utilizó REA y el grupo de control que usó REC.

A simple vista por los porcentajes obtenidos de estudiantes acreditados y no acreditados, se observa que existe una diferencia importante en la muestra del grupo experimental y del grupo de control. Para precisar qué tan significativa es la diferencia en el desempeño académico del estudiante participante, se compararon ambos grupos usando la prueba t de Student para muestras independientes. Esta prueba permite comparar las medias de dos grupos a fin de determinar si esta diferencia también se puede considerar para toda la población de estudiantes.

En este contexto, la hipótesis es:

La media del desempeño académico de los estudiantes participantes (grupo experimental) que utilizan REA en la solución del examen de una unidad de la asignatura de matemáticas es mayor que la media del desempeño académico de los estudiantes participantes (grupo de control) que usan REC.

Con base en esta hipótesis:

Primero se plantearon dos pruebas de hipótesis:

- Hipótesis nula o de igualdad (H0)

H0: No existe una diferencia significativa en el desempeño académico de estudiantes que utilizan REA con respecto a estudiantes que usan REC en asignaturas de matemáticas.

- Hipótesis alterna o de diferencia (H1)

H1: Existe una diferencia significativa en el desempeño académico de estudiantes que utilizan REA con respecto a estudiantes que usan REC en asignaturas de matemáticas.

Segundo, se definió el valor de $\alpha = \text{alfa} = 5\% = 0.05$. Esto permitió establecer la siguiente regla de decisión: si el nivel de significancia (valor p) es menor que α , entonces, se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, o viceversa.

Tercero, antes de aplicar la prueba t de Student, se deben cumplir con dos requisitos importantes relacionados con los datos: a) que los datos provengan de poblaciones con distribuciones aproximadamente normal; es decir, cumplir con la prueba de normalidad, y b) que los datos provengan de una población con varianzas iguales; es decir, cumplir con la prueba de homocedasticidad.

En este contexto, se procedió a calcular la prueba de normalidad. En este caso, se consideró la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov (para muestras grandes > 30), ya que en esta investigación participaron 54 sujetos. Los criterios para determinar la normalidad fueron los siguientes:

- Si el valor $p \geq \alpha$, entonces, los datos provienen de una distribución normal y puede continuar con la prueba t de Student.
- Si el valor $p < \alpha$, entonces, los datos no provienen de una distribución normal y no debe continuar con la prueba t de Student.

La prueba de normalidad calculada mediante el software IBM SPSS indica que el grupo experimental tiene un valor $p = 0.062$ y el grupo de control tiene un valor $p = 0.066$. En ambos casos, los valores de p son mayores que α , entonces, se cumple con el primer requisito: los datos de la variable desempeño académico, en ambos grupos, se comporta normalmente.

Para calcular la prueba de homocedasticidad, para verificar igualdad de varianzas, se utilizó la prueba de Levene. Los criterios para determinar la homocedasticidad fueron los siguientes:

- Si el valor $p \geq \alpha$, entonces, las varianzas de los datos son iguales y puede continuar con la prueba t de Student.
- Si el valor $p < \alpha$, entonces, existe diferencia significativa entre las varianzas y no debe continuar con la prueba t de Student.

La prueba de homocedasticidad calculada mediante el software IBM SPSS indica un valor $p = 0.052$. En este caso, el valor p es mayor que α , entonces, se cumple con el segundo requisito: las varianzas de la variable desempeño académico son iguales. Esto significa que los datos del grupo experimental y el grupo de control son homogéneos.

Finalmente, se calculó la prueba t de Student también con el software IBM SPSS. Los criterios para considerar en esta prueba fueron los siguientes:

- Si el valor $p > \alpha$, entonces, no existe una diferencia significativa entre los grupos.
- Si el valor $p \leq \alpha$, entonces, existe diferencia significativa entre los grupos.

Los resultados de la prueba t de Student indican un valor $p = 0.136$ (significancia bilateral). En este caso, el valor p es mayor que α , entonces, no existe una diferencia significativa entre las medias (promedios) del desempeño académico (calificaciones) del grupo experimental y del grupo de control. Esto significa que el resultado no se puede generalizar para la población. Entonces, se acepta la hipótesis nula (H_0) y se rechaza la hipótesis alterna (H_1).

Discusión

Este resultado de la prueba t de Student relacionado con la aceptación de la hipótesis nula se contrapone con el resultado obtenido del desempeño académico del grupo experimental y del grupo de control, donde se observa una diferencia en los rangos de desempeño académico alcanzado. Esto significa que esta diferencia sí existe en las muestras, pero no es posible generalizarlo para toda la población. Estos resultados coinciden con los trabajos de investigación de Miranda et al. (2016) y Venegas y Westermann (2019). Algunas de las razones de este resultado pueden ser las siguientes:

a) Se requiere un mayor número de REA en la base de conocimiento.

b) Es necesario diseñar REA donde el usuario tenga retroalimentación automática de su aprendizaje. c) Se requiere trabajar con un mayor número de usuarios.

d) Extender el tiempo asignado para la solución del examen.

Conclusiones

Los REA sí tienen un impacto positivo en el desempeño académico en comunidades de usuarios inscritos en asignaturas de matemáticas, en específico, en la asignatura de Teoría de la Computación de la FIM-UAS. Los estudiantes que utilizaron REA tuvieron un mayor desempeño académico que los estudiantes que usaron REC. Sin embargo, no es posible generalizar estos resultados debido a que los resultados de la prueba t de Student indican que no existe una diferencia significativa entre las medias del desempeño académico (calificaciones) del grupo experimental y del grupo de control. Esto indica que los recursos diseñados por docentes son tan buenos como los recursos comerciales, pero es importante siempre garantizar la calidad del recurso digital elaborado en las instituciones de educación superior.

Como trabajo futuro, se espera diseñar REA, donde sea posible la retroalimentación personalizada del estudiante, asimismo, se busca extender el diseño hacia otros subtemas del área matemática, como son el álgebra, el cálculo, las matemáticas discretas, entre otras.

Referencias

- Allen, G., Guzman-Alvarez, A., Smith, A., Gamage, A., Molinaro, M. y Larsen, D. (2015). Evaluating the effectiveness of the open-access ChemWiki resource as a replacement for traditional general chemistry textbooks. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(4), 939-948. <https://doi.org/10.1039/c5rp00084j>.
- Bates, A. W. (Tony) (2015). Enseñar en la era digital. Una guía para la enseñanza y el aprendizaje. Argentina: Asociación de Investigación Contact North. <https://pressbooks.pub/cead/>.
- Butcher, N., Kanwar, A. y Uvalic-Trumbic, S. (2015). Recursos educativos abiertos (REA) (Unesco ed.). París: Unesco. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>.
- Choi, Y. M. y Carpenter, C. (2017). Evaluating the Impact of Open Educational Resources: A Case Study. *Portal: Libraries and the Academy*, 17(4), 685-693. <https://doi.org/10.1353/pla.2017.0041>.
- Clinton, V. (2018). Savings without sacrifice: a case report on open-source

- textbook adoption. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(3), 177-189. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1486184>.
- Delgado, H., Delgado, M. S, y Hilton, J. (2019). On the efficacy of open educational resources: Parametric and nonparametric analyses of a university calculus class. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 20(1), 185-203. <https://doi.org/10.7202/1057979ar>.
- Grewe, K. y Davis, W. P. (2017). The Impact of Enrollment in an OER Course on Student Learning Outcomes. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(4), 231-238. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i4.2986>.
- International Business Machines Corporation (IBM) (2023). IBM SPSS Statistics. Overview. <https://www.ibm.com/mx-es/products/spss-statistics>.
- Kersey, S. (2019). The Effectiveness of Open Educational Resources in College Calculus. A Quantitative Study. *Open Praxis*, 11(2), 185-193. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/openpraxis.11.2.935>
- Lawrence, C. N. y Lester, J. A. (2018). Evaluating the Effectiveness of Adopting Open Educational Resources in an Introductory American Government Course. *Journal of Political Science Education*, 14(4), 555-566. <https://doi.org/10.1080/15512169.2017.1422739>.
- Miao, F., Mishra, S., Orr, D. y Janssen, B. (2020). Directrices para la elaboración de políticas de recursos educativos abiertos. París: Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373558>.
- Miranda, L., Cantú, M. y Ramírez, A. (2016). Tecnologías de información y comunicación y recursos educativos abiertos: fórmula eficaz para aprender funciones trigonométricas. *Revista ECE-Digital. Revista de Investigación e Innovación Educativa para el Desarrollo Profesional*, 6(11).
- Mortera, F. (2013). Buenas prácticas para el uso académico de recursos educativos abiertos (REA) y objetos de aprendizaje (OA). XVI Congreso Internacional EDUTECH 2013.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2019). Recomendación sobre los recursos educativos abiertos (REA). *Communication & Information*. París: Unesco. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/recomendacion-recursos-educativos-abiertos-rea>.
- Ricaldi, L. M. (2014). Impacto de la aplicación de los recursos educativos abiertos en el aprendizaje de temas vinculados al triángulo en estudiantes del nivel de educación secundaria. Con-

greso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, enero de 2014, 1-18. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21371.41764>.

Venegas, J. I. y Westermann, W. (2019). Effectiveness of OER Use in First-Year Higher Education Students' Mathematical Course Performance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(2), 204-222. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i2.3521>.

Sobre los autores:

¹ Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
ORCID: 0000-0002-4967-9187

² Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
ORCID: 0000-0002-8634-9988

³ Profesor investigador en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
ORCID: 0009-0007-5286-4344

⁴ Profesora investigadora en la Universidad Autónoma de Sinaloa, México.
ORCID: 0009-0003-3465-5785



iQU4TRO EDITORES

En colaboración con:

