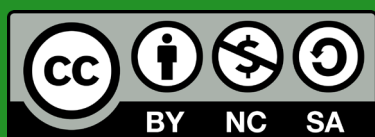




Transformación de la Educación Física en las Escuelas Normales

Jorge Garduño Durán
Jacqueline Conzuelo Nava
(COORDINADORES)

Qartuppi®



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Transformación de la Educación Física en las Escuelas Normales

1era. edición, enero 2023

ISBN 978-607-8694-38-9

DOI 10.29410/QTP.23.01

D.R. © 2022. Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Villa Turca 17, Villas del Mediterráneo

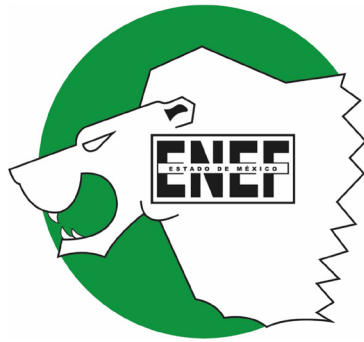
Hermosillo, Sonora 83220 México

<https://qartuppi.com>

Edición: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

Diseño editorial: León Felipe Irigoyen

Esta obra fue financiada por la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta” del Estado de México, a través del Programa de Fortaleciendo a las Escuelas Normales ProFEN 2021-2022.



Los capítulos que conforman esta obra fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares bajo el método doble ciego a través de un comité integrado por investigadores nacionales con productividad reconocida.

Integrantes del comité:

Dr. Josemanuel Luna Nemecio

Dr. Jesús Enrique Mungarro Matus

Dr. Germán Iván Martínez Gómez

Dr. Naú Silverio Niño Gutiérrez

Dr. Sergio Alejandro Arredondo Cortés

Dr. José Manuel Vázquez Antonio

Contenido

6 Prólogo

Jorge Garduño Durán

9 Capítulo 1

La práctica docente de los formadores de licenciados en Educación Física:
una mirada desde el desarrollo de competencias profesionales

Jorge Garduño Durán

44 Capítulo 2

Expresión corporal: una alternativa pedagógica para el educador físico

Alma Del Consuelo Espinosa Zárate y Vanessa García Muñoz

69 Capítulo 3

Impacto del desarrollo socioemocional en el aprendizaje del estudiante normalista

Jacqueline Conzuelo Nava, Jesús Hernández Mendoza y Miriam Honorato Bastida

89 Capítulo 4

Hacia una cultura de la inclusión educativa: una mirada desde la Educación Física

Raymundo Murrieta Ortega y Julio Zamora Machuca

108 Capítulo 5

Práctica docente en niños de tres años con dificultad en el habla

Erika Avendaño Martínez, Raúl Amigón García y María Alejandra Díaz Ramírez

127 Capítulo 6

Calidad y pertinencia de la Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva

Claudia Raquel Peimbert Angulo, Celso Castaño Enríquez y Héctor Meza Espinoza†

142 Acerca de los autores

Prólogo

Jorge Garduño Durán

En México, las escuelas normales son responsables de la formación de los docentes vinculados a la educación básica, por tanto, su labor en la sociedad es fundamental para el progreso del país. Una forma de manifestar su relevancia social es a través de la investigación educativa que se genera por el colectivo docente; muestra de ello es la presente obra, que expone los hallazgos de las investigaciones realizadas por docentes e investigadores que conforman los grupos colegiados y cuerpos académicos de la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta” del Estado de México y el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” de Puebla.

Las escuelas normales como instituciones de nivel superior realizan investigación educativa con el propósito de generar y aplicar conocimiento que ayuden a la comunidad escolar a atender las necesidades y problemáticas emergidas en el contexto escolar; además, la producción académica forjada por los docentes investigadores permite dar cuenta de la realidad en las escuelas normales y su aporte a la sociedad.

Esta obra está dirigida a la comunidad normalista y comprende el tratamiento de problemas relacionados con la práctica docente en torno a la formación de licenciados en Educación Física.

En el primer capítulo, denominado “La práctica docente de los formadores de licenciados en Educación Física: una mirada desde el desarrollo de competencias profesionales”, Jorge Garduño Durán analiza la forma en que los docentes han adaptado su práctica a los enfoques centrados en el aprendizaje y basados en competencias para el logro de las competencias profesionales que plantea el Plan de Estudios 2018. La investigación revela que las actividades propuestas para el proceso formativo y la evaluación de evidencias de aprendizaje no responden a los enfoques del plan de estudios; también abre nuevas líneas de investigación, sobre la consideración de los enfoques en la elaboración de programas de curso y la influencia de la gestión escolar en su implementación.

“Expresión corporal: una alternativa pedagógica para el educador físico” es el segundo capítulo; en este, Alma del Consuelo Espinosa Zárate y Vanessa García Muñoz realizan un análisis sobre la importancia, la necesidad y los beneficios de acudir a una pedagogía de la expresión corporal como parte esencial en la praxis del educador físico. Para las autoras, este es el inicio para la apertura al diálogo, el juego, la creatividad y el trabajo sobre su propia corporeidad.

Jacqueline Conzuelo Nava, Jesús Hernández Mendoza y Miriam Honorato Bastida, en el tercer capítulo, exponen el “Impacto del desarrollo socioemocional en el aprendizaje del estudiante normalista”. Los autores abordan el caso de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física durante la pandemia de COVID-19 y muestran la forma como se abordó y evaluó el curso de “Desarrollo socioemocional y aprendizaje”, a pesar de las circunstancias tecnológicas a las que se enfrentaron docentes y estudiantes.

Por su parte, en el cuarto capítulo denominado “Hacia una cultura de la inclusión educativa: una mirada desde la Educación Física”, Raymundo Murrieta Ortega y Julio Zamora Machuca centran su investigación en identificar las competencias idóneas de los docentes para promover la inclusión de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Para ello, los autores entrevistan a un profesor experto en inclusión educativa, quien ha tenido éxito y ha compartido sus propuestas pedagógicas para minimizar o eliminar las BAP a las que se enfrentan los alumnos.

En el quinto capítulo, “Práctica docente en niños de tres años con dificultad en el habla”, Erika Avendaño Martínez, Raúl Amigón y García y María Alejandra Díaz Ramírez presentan una investigación sobre los retos en la educación inicial, específicamente en

niños con dificultad para el habla. Dentro de los hallazgos más significativos rescatan que las agentes educativas deben mirar hacia un enfoque inclusivo desde la primera infancia.

Para finalizar, Claudia Raquel Peimbert Angulo, Celso Castaño Enríquez y Héctor Meza Espinoza[†] comparten su investigación denominada “Calidad y pertinencia en la Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva”. Los autores plantean la necesidad de hacer una evaluación de este programa de maestría para valorar el impacto, el alcance y la pertinencia. El capítulo da cuenta de los primeros resultados del proceso.

De esta manera, en este libro de investigación educativa se exponen los hallazgos de las investigaciones realizadas por y para la comunidad normalista, esperando pueda ayudar a la transformación de las escuelas normales. Se invita a estudiantes, docentes y directivos a revisar este documento con sentido crítico y de reflexión.

Capítulo 1

La práctica docente de los formadores de licenciados en Educación Física: una mirada desde el desarrollo de competencias profesionales

Jorge Garduño Durán

Como respuesta a los principales retos que el *normalismo* afronta por las nuevas configuraciones sociales, políticas y económicas del siglo *xxi*, en 2016, después de los Foros de Consulta Nacionales que se llevaron a cabo con estudiantes, docentes e investigadores, se detectó como prioridad la renovación de las *escuelas normales* desde un nuevo planteamiento educativo, dando lugar a la Estrategia de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales, y a la definición de un perfil de egreso con las competencias necesarias acordes al nuevo modelo educativo, que derivó en el rediseño de los planes y programas de estudio (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017).

La difusión e implementación estuvo a cargo de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE); en la Reunión Nacional de Habilitación Docente de los Programas de Licenciatura en las Escuelas Normales del 25 al 29 de junio de 2018, se presentó de manera oficial el plan de estudios a los responsables de los cursos del primer semestre, se proporcionaron los programas que habrían de aplicarse en el mes de agosto y se ofreció apoyo mediante la plataforma del Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE).

Debido a que el procedimiento fue escalonado, esta forma de dar a conocer los programas del plan se repitió durante los ocho semestres; excepto por la reunión presencial, ello implicó que los docentes prácticamente conocieran los programas, las lecturas y los recursos a la par que los estudiantes y que las actividades se ajustaran a las que sugerían los programas, sin detenerse a analizar, si estas propuestas eran congruentes con los enfoques planteados en el plan de estudios.

El 1° de julio de 2018, se publicó en los documentos del archivo de la SEP, el libro *Escuelas Normales* (SEP, 2017), que describe el modelo educativo para la formación inicial docente. En la escuela normal donde se llevó a cabo la investigación, no se dio a conocer y, por ende, no fue objeto de análisis previo a la aplicación del plan y de los programas. El 3 de agosto de 2018, mediante el acuerdo número 14/07/18 (SEP, 2018), se difundió en el Diario Oficial de la Federación el establecimiento de 16 planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica, en la que se incluyó el de la licenciatura que se imparte en la escuela normal objeto de estudio. Para conocer e implementar el Plan de Estudios, la dirección de la escuela invitó a la planta docente a realizar la consulta de manera particular.

Los procesos de análisis colectivos no se privilegiaron en las reuniones de academia o cualquier otro espacio, resultando también complejo un análisis a profundidad del plan y los programas en forma personal, dada la inmediatez con la que se dieron a conocer estos documentos; además, porque había maestros que cada semestre, par o impar, cambiaban de asignatura y esta movilidad implicó volver a entrar en el ciclo de empezar a conocer programas y materiales de apoyo.

Vislumbrar la complejidad de asumir y transformar de fondo la práctica docente, desde la consideración de los enfoques en los que se sustenta el Plan de Estudios 2018 (i. e., el centrado en el aprendizaje y el basado en competencias), no se trata solo del conocimiento y comprensión como un saber declarativo, se requiere de formas de actuación y evaluación que distan de lo que planteaba el plan y los programas del 2002 (el antecedente más próximo) y de las prácticas instituidas al interior de la escuela.

Durante la aplicación del Plan de Estudios 2002, la institución retomó de forma permanente la aplicación de un examen de conocimientos para avalar el perfil de egreso, otorgándole un porcentaje considerable (50% o más) en la evaluación del último periodo semestral para todo el currículo; asimismo, las actividades de estudio y práctica se centraban en la reproducción de las estrategias de enseñanza, a lo que se sumaron una serie de aspectos administrativos durante las jornadas de práctica con alto porcentaje en la evaluación, situación que provocó que la práctica docente permaneciera intacta.

En contraste, el *enfoque centrado en el aprendizaje* consiste en un proceso activo y consciente, que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias de manera efectiva. Es decir, lo que se enseña se relaciona con situaciones

de la vida real, en un contexto donde el conocimiento se encuentra distribuido socialmente (SEP, 2018b).

El *enfoque basado en competencias* considera desarrollar la capacidad de integrar y movilizar distintos tipos de conocimientos para resolver de manera adecuada las demandas y los problemas de la vida personal, profesional y laboral; al enfrentar una situación dada en el lugar mismo, reconstruyendo el conocimiento, y proponiendo una solución o tomando decisiones en torno a posibles cursos de acción, de manera reflexiva, teniendo presente aquello que da sustento a su forma de actuar (SEP, 2018b).

Ambos enfoques son el eje rector no solo de la práctica, sino de las sesiones que se desarrollan en las aulas de la escuela normal y que conforman una visión sistémica para poder evaluar el logro de las competencias profesionales.

En el Plan de Estudios 2018, se presentan tres tipos de competencias: genéricas, profesionales y específicas. En la presente investigación se consideran solo las competencias profesionales, ya que sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente y están delimitadas por el ámbito de incumbencia psicopedagógica, socioeducativa, profesional y específica de la disciplina o área de conocimiento; esto permite al egresado, atender situaciones y resolver problemas del contexto escolar, del currículo de la educación obligatoria, de los aprendizajes de los alumnos y de las pretensiones institucionales asociadas a la mejora de la calidad.

Dado lo anterior y basados en el supuesto de que la enseñanza y la evaluación auténtica favorecen y valoran la concreción de las competencias profesionales, ya que se sitúan en el desarrollo de capacidades para enfrentar situaciones reales del ámbito educativo relacionadas con el currículo, se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿De qué manera se consideran en el ejercicio docente, el enfoque basado en competencias y centrado en el aprendizaje del Plan de Estudio 2018 para favorecer la adquisición y demostración de las competencias profesionales?
- ¿Cómo se caracterizan las formas de planeación, intervención y evaluación que se practican por la implementación del plan y programas 2018?
- ¿Las formas de intervención que se practican son congruentes con los enfoques y favorecen la concreción de las competencias profesionales?

El propósito de responder estos cuestionamientos es interpretar la forma como los docentes de la escuela normal objeto de estudio han adaptado su práctica a los enfoques centrados en el aprendizaje y basados en competencias para el logro de las competencias profesionales que plantea el Plan de Estudios 2018.

La investigación es pertinente pues arroja información relevante acerca de la forma en que influye la práctica docente en el desarrollo de las competencias profesionales, con lo que se pudo inferir si se está logrando concretar el perfil de egreso de los futuros docentes.

La experiencia documentada proporcionó información acerca de la consideración del enfoque centrado en el aprendizaje y el enfoque basado en competencias, no solo en forma declarativa sino en la práctica, aportando conocimiento pragmático. En suma, se contribuyó con conocimiento que ayuda a los docentes a reconocer y a tomar decisiones al ejercer su práctica, acordes a las demandas que exigen los enfoques del plan de estudios vigente.

Referentes teóricos

En esta investigación, se planteó como objeto de estudio la práctica docente, para detectar si se orienta a la transformación y adopta características relativas a la enseñanza y a la evaluación auténtica. Estas últimas guardan relación con los enfoques del Plan de Estudios 2018, debido a que sus supuestos:

plantean al estudiante problemas y conflictos a resolver y que guardan gran fidelidad con situaciones auténticas que habrán de enfrentarse en un futuro en su ámbito profesional (Monereo, Sánchez-Busqués, & Suñé, 2012), provocando desafíos intelectuales complejos y aprendizajes con alto grado de significatividad y autorregulación (Coll, Rochera, & Onrubia, 2009), con la intención de desarrollar competencias complejas demostrables en el mundo real, centrándose en aquellos aprendizajes que resultan significativos (Díaz Barriga, 2006). (Garduño, 2022, p.4)

Las revisiones de investigaciones y literatura especializada revelan la congruencia que existe entre la enseñanza y la evaluación auténtica con las competencias profesionales (Chao et al., 2018; Díaz Barriga, 2006; Ferreyra & Pereti, 2009; Garduño, 2022; Monereo et al., 2012), ya que el avance progresivo de estas es producto de las experiencias que se obtienen durante el trayecto

de formación profesional. Resalta que el paso de novel a experto se produce por el desempeño demostrado en escenarios donde se pueden movilizar los saberes, ya sean reales, simulados o representativos, en donde se generan evidencias mediante oportunidades de retroalimentación, reflexión y autoevaluación que reflejan el nivel adquirido.

Para clarificar la congruencia es preciso mencionar que el concepto de enseñanza auténtica se entiende como el conjunto de actividades instruccionales y de evaluación.

En el que se plantean al estudiante problemas y conflictos a resolver y que guardan gran fidelidad con situaciones auténticas que habrán de enfrentarse en un futuro en su ámbito profesional (Monereo, Sánchez, Busqués, & Suñé, 2012), provocando desafíos intelectuales complejos y aprendizajes con alto grado de significatividad y autorregulación (Coll, Rochera, & Onrubia, 2009), se destaca la solución de problemas y el pensamiento de alto nivel, con la intención de desarrollar competencias complejas demostrables en el mundo real, centrándose en aquellos aprendizajes que resultan significativos (Díaz Barriga, 2006), criterios que también comportan el enfoque basado en competencias y el enfoque centrado en el aprendizaje. (Garduño, 2021, p.112)

Las nociones de situación auténtica y problema complejo se encuentran íntimamente relacionadas al concepto de *conocimiento pertinente*, que se refiere a la necesidad de promover un conocimiento capaz de abordar los problemas globales y fundamentales para inscribir los conocimientos parciales y locales, por lo que se hace necesario, “enseñar los métodos que permiten *aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo*” (Morin, 1999, p.2).

Una situación auténtica es aquella que proviene del mundo con alta relevancia cultural, situada en el contexto en el que se forma el estudiante, la que convierte al docente, en su carácter de experto, en una práctica educativa real o simulada en la cual subyace un problema (situación inédita o conocida), que ubica al estudiante ante la necesidad de desplegar su actividad cognitiva en un intento de búsqueda de estrategias, elaboración de explicaciones, selección de recursos y toma de decisiones, dentro de un ambiente con un alto nivel de actividad social que posibilita la construcción y distribución del conocimiento (SEP, 2010; Hernández, 2006). Cuando al estudiante se le enfrenta a una situación auténtica, se produce un aprendizaje experiencial, que se concibe

como un aprendizaje activo que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales reales para aplicar conocimientos, aptitudes y actitudes que contribuyan a experiencias valiosas que dan sentido a la competencia profesional (Díaz Barriga, 2006).

La práctica docente, que se basa en la instrucción de la enseñanza situada, adquiere relevancia cultural cuando emplea ejemplos, ilustraciones, analogías, discusiones y demostraciones que son relevantes a las culturas a las que los estudiantes pertenecen o esperan pertenecer (Díaz Barriga, 2006). De igual manera, una instrucción basada en la enseñanza situada conlleva gran actividad social, que se caracteriza por la participación tutorada en un contexto social y colaborativo de solución de problemas, con ayuda de mediadores como la discusión en clase, el debate, el juego de roles y el descubrimiento guiado, que hacen plausible la construcción y distribución del conocimiento (Díaz Barriga, 2006; Coll et al., 2009). (Garduño, 2022, pp.9-10)

Las formas de instrucción que responden a la enseñanza auténtica son el aprendizaje in situ: Instrucción basada en el modelo de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo donde se pretende desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia, destaca la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales; las simulaciones situadas, instrucción que anima a los estudiantes a participar colaborativamente en la resolución de problemas simulados o casos tomados de la vida real con la intención de que desarrollen el tipo de razonamiento y los modelos mentales de ideas y conceptos más importantes de su área de formación; y el análisis colaborativo de datos relevantes, es un modelo instruccional centrado en el estudiante y en el análisis de situaciones-problema de la vida real cercanas a sus intereses y campo de conocimiento de formación, mediante la discusión crítica con otros (Díaz Barriga, 2006). (Garduño, 2021, p.113)

Esta forma de intervención es congruente con el enfoque centrado en el aprendizaje que implica una nueva manera de pensar y desarrollar la formación y la práctica profesional.

Cuestiona el paradigma centrado en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo que prioriza la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada; tiene como referente principal la concepción constructivista y sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza (Arriaga, 2012, p.10), según la cual el aprendizaje consiste en un proceso activo y consciente que tiene como finalidad la construcción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende. (SEP, 2020, p.2)

La atención de este enfoque favorece el trayecto de la adquisición de las competencias profesionales, que sintetizan e integran el tipo de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para ejercer la profesión docente, delimitadas por los ámbitos psicopedagógico, socioeducativo y profesional. Su logro tiene implicaciones en la atención de situaciones y resolución de problemas del contexto escolar, de las institucionales, así como de las exigencias y necesidades de la escuela y las comunidades en donde lleva a cabo la profesión docente.

“A finales del siglo xx, el énfasis en la formación en la educación superior fue centrarse en el desarrollo de competencias, generando poner al centro los temas de la enseñanza y de la evaluación” (Garduño, 2021, p.110). Al respecto, Díaz Barriga (2019) indicó que la forma de adentrarse al enfoque por competencias en México, responde a “distintas tendencias y procesos de apropiación” donde “cada cual entiende a su modo el concepto de competencia, su diseño y evaluación” (p.49), lo cual desató una crítica a nivel nacional de que la implementación de los programas educativos y curriculares, carecían de un marco conceptual en conformidad con lo educativo, con prescripciones técnicas confusas y con una ausente infraestructura para favorecerlas a nivel institucional.

De acuerdo con Díaz Barriga (2019), estudios a nivel internacional concluyen que egresados de instituciones de educación superior consideran que las competencias transversales o genéricas, tales como “resolución de problemas, adaptabilidad, toma de decisiones, trabajo en equipo, comunicación, etc. son mucho más valoradas que las específicas de la profesión” (p.51); en México, no existe un estudio al respecto y la autora toma como referencia a López-Figueroa, quien afirma que “estudios de caso en contextos locales dan cuenta de la complejidad del enfoque de competencias, de los cambios que implica, sobre todo por las tensiones que genera la evaluación y la carencia de acompañamiento al docente durante su implantación” (como se citó en Díaz Barriga, 2019, p.51).

La adquisición de competencias que permitan el tránsito de novato a experto supone un trayecto que se ha de recorrer en la formación para la profesión, en el cual la persona se enfrenta gradualmente al ejercicio de la práctica en escenarios reales, lo que le permite desarrollar la pericia esperada, adquirir una serie de destrezas y perfeccionar su desempeño. Se considera que el docente, como experto, es capaz de implementar en su práctica estas formas de instrucción debido a tres aspectos esenciales que resalta Day (2005); el primero es el conocimiento de campo, que le permite planificar situaciones de aprendizaje en contextos concretos, reconociendo qué saberes deben movilizarse y las limitaciones prácticas de ese conocimiento; el segundo es la eficiencia, gracias a la cual puede utilizar los recursos disponibles, aprovechando el tiempo de forma útil y empleando un menor esfuerzo, ya que comprende los problemas a resolver; y el último, es la perspicacia para no solo proponer problemáticas, sino para redefinirlas, aplicarlas a otros contextos, visualizar otras formas de resolverlas e, incluso, imaginar soluciones ingeniosas plausibles.

Los docentes expertos brindan acompañamiento formativo a los estudiantes, aplican la evaluación auténtica o por competencias, que se centra en procesos, en donde el alumno asume la responsabilidad de su aprendizaje, lo que favorece la autonomía y la metacognición; su intencionalidad se manifiesta en evidencias de aprendizaje reales de vivencias del estudiante en relación con los aprendizajes curriculares (Coll et al., 2009).

Sobre la evaluación de competencias, Díaz Barriga (2019) mencionó que:

es necesario demostrar que se cubren a satisfacción las exigencias de la tarea, que se saben realizar las funciones que requiere y se manifiesta el tipo y nivel de desempeño esperado, el cual resulta satisfactorio, eficaz o exitoso en cuanto lo que aporta o soluciona. (p.55)

Esto implica que la evaluación de competencias profesionales se centra en el desempeño; destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto de una situación real de dominio particular, en la que se requiere diversidad de estrategias e instrumentos congruentes con esta perspectiva tales como “los portafolios, las pautas de observación y/o autoevaluación de una ejecución, las pruebas situacionales, los registros observacionales y anecdóticos, los diarios de clase, las bitácoras o blogs, las rúbricas o matrices de valoración, entre otros” (Díaz Barriga, 2019, p.56).

Escribano (2018) integró dentro de la competencia profesional el modo de actuación; por lo tanto, los criterios de desempeño deben definirse en función del comportamiento, las actitudes, la aplicación del conocimiento y las acciones referentes a la competencia que debe evaluarse, que se demuestra en el proceso de aprendizaje y que debe considerarse en los instrumentos de recogida de información o de datos que permitan emitir un juicio; de esta manera, se tendrá claridad sobre la manera que se van concretando las competencias al transitar por diferentes fases, desde novel o principiante a experto (Del Pozo, 2017).

Tanto Escribano (2018) como Del Pozo (2017) consideraron que un docente experto cuenta con las siguientes características:

1. Dominio profundo del sistema de contenidos disciplinares con los que ejerce su profesión.
2. Vigencia de su preparación en los campos de las ciencias de la educación y en específico de la pedagogía, la psicología, la didáctica y la metodología de la investigación educativa.
3. Evidente actuación basada en componentes éticos, con altas motivaciones profesionales y personales orientadas a la calidad del ejercicio de su labor y de la gestión tanto de los procesos como de los resultados.
4. Conocimiento de las condiciones particulares del contexto nacional y local en donde desarrolla su profesión.
5. Claridad y precisión del fin esencial de su labor profesional reflejada en la toma de decisiones de sus acciones.

Según Villarroel y Bruna (2019), la evaluación auténtica es una herramienta fundamental, ya que vincula lo que ocurre en las aulas con la vida real laboral y evalúa de manera profunda los saberes en contexto. Las autoras examinaron las tres dimensiones que conforman la evaluación auténtica y que posibilitan su implementación: (1) realismo, que se refiere a la inclusión en los contextos laborales; (2) desafío cognitivo, que implica dominio de habilidades cognitivas de orden superior para la construcción del conocimiento; y (3) juicio evaluativo, alusivo a incluir procesos para otorgar sentido a lo aprendido e incorporarlo a su actuación profesional.

De acuerdo con las *Orientaciones para la evaluación de los estudiantes*, emitidas por la Subsecretaría de Educación Superior (SES) dependiente de la SEP, “la evaluación de las competencias implica, entre otros aspectos, que éstas deben ser demostradas, por lo que requieren de la definición de evidencias, así como de los criterios de desempeño que permitirán inferir el nivel de

logro” (SES, 2012, p.7). Las evidencias de aprendizaje guardan relación con el enfoque basado en competencias, ya que su definición requiere una evaluación integral e integrada de conocimientos, habilidades, actitudes y valores en la acción docente.

La SES reconoce tres tipos de evidencia: de conocimiento, de producto y de desempeño; además, señala que cada competencia requiere de un tipo diferenciado de evidencia de acuerdo con las siguientes consideraciones:

- Las evidencias de conocimiento demuestran el saber disciplinario y pedagógico logrado por el estudiante que le permite comprender, reflexionar y fundamentar el desempeño competente. Implica el dominio de conceptos, teorías, hechos, datos, etcétera. Con frecuencia, esta evidencia se obtiene de los exámenes tradicionales, ya sean orales o escritos, que posibilitan verificar la posesión de tales componentes de la competencia.
- Las evidencias de producto consisten en elaboraciones concretas de los estudiantes, las cuales resultan del desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Ejemplo de estas evidencias son los mapas conceptuales, los reportes de lectura, líneas del tiempo, planeaciones didácticas, etcétera.
- Las evidencias de desempeño se refieren al comportamiento del futuro docente en una situación específica y se obtiene de la observación directa de éste. En esta categoría se incluyen, por ejemplo, los debates, las presentaciones orales, la entrevista, las prácticas profesionales, entre otros. (SES, 2012, pp.10-11)

La evaluación de las evidencias de aprendizaje permite observar el nivel de desempeño que presenta el estudiante al realizar las actividades de aprendizaje, afrontando un problema o situación real o simulada, por lo que los criterios de desempeño deberán ser congruentes con los componentes descritos en la competencia a evaluar y con el contenido del curso.

Método

La investigación se concibió de corte cualitativo en el intento de acercarse al conocimiento de la realidad, que subyace en la escuela normal respecto de la apropiación de los enfoques expresados en el Plan de Estudios para la formación de licenciados en Educación 2018, que orientan la forma de intervención y evaluación para el logro de las competencias profesionales.

Esta indagación se inserta en el paradigma interpretativo al hacer uso del método etnográfico, que implica reconocer los rasgos que caracterizan las formas de intervención y evaluación de la fase de planeación y su congruencia con el enfoque centrado en el aprendizaje y basado en competencias para el logro de las competencias profesionales, a través del análisis de las planeaciones de curso y la triangulación con información emanada de entrevistas a los docentes; teniendo como referentes los aspectos teóricos de la enseñanza y la evaluación auténtica, así como los programas que emite la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (Angrosino, 2007; García et al., 2008).

El trabajo se desarrolló con la aceptación previa de seis docentes, quienes tuvieron bajo su responsabilidad diferentes cursos (durante los tres últimos semestres) y proporcionaron los planes de curso una vez que fueron autorizados y visados por cuatro autoridades institucionales: el responsable del seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio, el responsable del departamento de formación inicial, la subdirección académica y el director escolar.

Respecto de su formación profesional, cinco de los profesores cuentan con el grado o estudios de doctorado vinculados a la educación y uno solo con licenciatura. En lo referente a su formación inicial o base, dos son licenciados en Educación, uno en Educación Preescolar, otro en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, mientras que dos no cuentan con estudios afines a la educación. En cuanto a los años de servicio en el sistema educativo, cinco oscilan entre los 15 y 23 años de trayectoria y uno tiene solo cuatro años. En referencia a la experiencia profesional, uno ha trabajado en educación básica y normal en el área de la Educación, dos han laborado en educación básica en áreas diferentes a la Licenciatura que se imparte y tres solo se han desempeñado en la escuela normal.

En un inicio, se analizó la primera Unidad de Aprendizaje (UA) de los planes de curso, donde se caracterizó la forma de planeación institucional para focalizar, seleccionar y clasificar información que se vinculara con los enfoques de dicho plan y se realizó un comparativo con los programas base; el énfasis está en notar los cambios, ausencias y presencias de las recomendaciones que se realizan en el Plan de Estudios 2018.

En un segundo momento, se analizó el relato de la manera como concibió la planificación del curso con base en los enfoques, así como las experiencias significativas al llevar a cabo la UA; se puso atención en la forma de instrucción y de aquello que evidenciara la consideración de las competencias profesionales expresadas en el plan de curso.

En un tercer momento, se aplicaron y analizaron dos entrevistas; una estructurada para indagar el conocimiento y uso de la enseñanza auténtica o de alguna otra forma de enseñanza congruente con los enfoques; y la segunda semiestructuradas sobre las fases de concepción, aplicación y evaluación de los planes para obtener información que pusiera al descubierto las consideraciones que se hicieron de los enfoques. Al detectar la forma de instrucción que se practica para favorecer que los estudiantes desarrollen las competencias profesionales, se orientó la conversación hacia la reflexión de la experiencia docente y de los resultados.

Finalmente, se trianguló la información para reconocer patrones y para determinar si el docente ha iniciado o transita por una transformación que se soporte en los enfoques de su plan y en los programas, y que se traduzca esa intervención en la adquisición de las competencias profesionales, utilizando procesos de evaluación que las evidencian.

Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo con las categorías que se encontraron una vez que se sistematizó y analizó la información. Las categorías tienen como intención describir los patrones de acción de los docentes que develen la presencia de los enfoques que sustentan al Plan de Estudios 2018.

Categoría 1. Características comunes del plan del curso

La planificación de los cursos se plasma en un formato prediseñado por los responsables del seguimiento a planes y programas de estudio, dependientes del departamento de formación inicial, el cual se distribuye de manera electrónica para su llenado. El formato se compone de los siguientes apartados:

- a. Carátula, en la que se solicitan los datos de identificación generales.
- b. Visión y misión institucional y una descripción sobre la forma que contribuirá el curso a su logro. En todos los casos, la idea principal es que el tratamiento de los contenidos del curso contribuya al logro del perfil deseable. Este criterio representa un compromiso que implica favorecer el logro de las competencias profesionales, tema en torno al cual gira esta investigación.
- c. Información específica del curso por UA, que incluye el propósito, su relación con el plan de estudios, orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje, aspectos sobre el contenido del

curso, los temas que se abordan, la bibliografía básica y la complementaria o recursos de apoyo, evidencias, criterios de desempeño y cronograma.

- d. Contexto/Diagnóstico, en donde se plasman datos específicos de los grupos a los que se atiende (i. e., número de estudiantes por género, bajas reportadas en el ciclo anterior, nivel de aprovechamiento, procedencia de los estudiantes y, en algunos casos, datos socioeconómicos), características sobre actitudes grupales y formas de establecer la interacción con los estudiantes en tiempos de pandemia. En ninguno de los casos, se anexa un comentario de cómo se retomará esta información o su sentido en la planeación.
- e. Concentrado de los propósitos por UA, de las competencias del perfil de formación a las que contribuye el curso y de las orientaciones para el aprendizaje y la enseñanza. En todos los casos, se transcribe tal y como aparece en los programas.
- f. Descripción del tratamiento pedagógico-didáctico que se realiza por UA, en donde aparece el contenido temático, tal y como se anotó en el tercer apartado; de las situaciones o estrategias didácticas sugeridas; de las actividades de aprendizaje y del cronograma, el cual se dosifica de acuerdo con las normas de control escolar, pues coinciden los periodos de evaluación y prácticas que se registran en programas de un mismo ciclo escolar.
- g. Presentación de los instrumentos de evaluación, que coinciden con las evidencias que se reportan en el apartado anterior y con los criterios de desempeño. La mayor parte de los instrumentos son rúbricas.
- h. Anexos. Se solicita que se definan las normas, reglas o límites que rigen el desarrollo del curso y que deben asumir los docentes y estudiantes. Si bien la mayoría son de tipo administrativo y de conducta, su definición comporta lo que el docente espera de la participación social y de interacción. Su análisis se presentará en otra categoría.
- i. Hoja de firmas, la cual presenta que el plan pasó por cinco filtros de revisión para su autorización: la persona que lo elabora, el responsable del seguimiento a la aplicación de planes y programas, el responsable del departamento de formación inicial, la subdirección académica y el director escolar.

En entrevista, los maestros añaden que es requisito para obtener la firma de autorización, que el plan se plasme en el formato y que contenga todos los apartados.

Categoría 2. Relaciones de forma con los programas de estudio

En un alto porcentaje, el plan constituye una transcripción fiel del contenido del programa de curso. Los puntos destacados son:

- a. Los propósitos y las competencias se retoman fielmente de los programas.
- b. Respecto a los temas de las UA, un docente omite temas sugeridos en los programas, pero no anexa nuevos, mientras que los demás los transcribieron tal y como aparece en el programa.
- c. Respecto de la bibliografía y materiales sugeridos, un docente suprime bibliografía y materiales en todas las UA y los demás ocasionalmente eliminan materiales, pero la bibliografía se transcribe tal y como aparece en el programa.
- d. Las evidencias de aprendizaje y los criterios de evaluación son los mismos que sugiere el programa; lo que cambia en algunos casos es la ponderación sugerida. Un docente también considera la libreta como evidencia de aprendizaje.
- e. Las actividades para el aprendizaje en general se transcriben igual que en el programa. En ocasiones, cambia la redacción, la forma de plantear alguna pregunta o la organización social de la clase, pero las ideas plasmadas tienen el mismo sentido. Un docente utiliza plataformas digitales para compartir documentos y materiales de estudio y para mantener comunicación con los estudiantes.

Los docentes mencionaron en la entrevista que transcriben el programa porque la revisión por parte de las autoridades está sujeta a la comparación entre el plan y el programa; por lo tanto, si cambian o suprimen demasiado, son cuestionados o se les sugiere que lo reconsideren. Otro aspecto que mencionaron es que el tiempo entre la asignación del curso y el involucramiento del programa ha sido muy corto, prácticamente de un mes o quince días antes de su implementación; consideran que eso limita la libertad para poder introducir temas o productos diferentes, ya que conocen algunas lecturas o recursos casi a la par que los estudiantes.

Si bien en la plataforma del Centro Virtual de Innovación Educativa (CEVIE) se ofrecen cursos y recursos de apoyo, en ocasiones, ocurre que ha iniciado el curso y que todavía no se habilita la información; y dado que los maestros cumplen otras funciones, no pueden involucrarse de lleno en la planeación. Por otro lado, la eliminación de temas obedece más a cuestiones de tiempo que de idoneidad, mientras que la eliminación de bibliografía y materiales se relaciona con el hecho de que no se cuenta en la escuela con los libros, no los pueden hallar en internet para su

revisión o son demasiados y no da tiempo de abordarlos, por lo que generalmente solo utilizan los que vienen sugeridos en las actividades.

Categoría 3. Aportaciones originales en el diseño del plan de curso

Las aportaciones son aspectos o información que no se consideran en los programas de curso; en este caso, son los instrumentos de evaluación y las normas bajo las cuales se rigen las sesiones.

Considerando las evidencias de aprendizaje, los docentes diseñaron los siguientes instrumentos de evaluación:

- a. El 76% son rúbricas analíticas, para las que dos docentes no realizan los descriptores de cada criterio para identificar el nivel de dominio alcanzado, por lo que no se percibe qué aspectos de la competencia relativos al curso se van incorporando al perfil del estudiante. El 24% son listas de cotejo. Existen casos en que las evidencias de aprendizaje de las rúbricas no coinciden con las denominadas en las actividades de las UA.
- b. Normas, reglas o límites que definen el desarrollo del curso. Se presentan como un listado y se dividen en dos rubros: las que asume el docente y las que debe seguir el estudiante. La redacción y consideración son diferentes de un docente a otro.

La mayoría de los docentes expresan que en cursos de actualización donde se trató el tema de competencias, se indicó que el instrumento recomendado para evaluarlas es la rúbrica, en la que además de atender aspectos relacionados con el tipo de producto, se deben considerar los componentes de la competencia; por ello, algunos indicadores o rubros están divididos en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. También manifiestan que es complejo desglosar para cada nivel de dominio lo que el alumno tiene que demostrar y que, por ello, generalmente presentan tres niveles, pero que en ocasiones los productos no se encuentran en alguno de ellos. Los docentes que no los describen para cada nivel mencionan que determinan cual es el ideal para cada aspecto, y dependiendo de la cantidad que presenta cada alumno de forma favorable, no favorable o en desarrollo, es que le otorgan un nivel de dominio. Algunos docentes expresan que en internet buscan algunos ejemplos de rúbricas, que a partir de una reconstrucción o adaptación conforman la suya y que eso les ha funcionado.

En cuanto a normas, reglas o límites bajo los cuales se rige el desarrollo de su curso, opinan que siempre han utilizado ese recurso, aunque no siempre se había plasmado en el plan y, gene-

ralmente, era dirigido a los estudiantes y no al compromiso que adquirirían los maestros. Algunos reconocen que a veces no se aplican u olvidan algunos aspectos y que solo se usan si existe un problema relevante. Por lo regular, lo que siempre se emplea es lo que se tiene en las normas de control escolar, como son la asistencia, la puntualidad, el cumplimiento en la entrega de trabajos y, en algunos cursos, los requisitos administrativos para la asistencia a prácticas.

Categoría 4. Elementos constitutivos del enfoque centrado en el aprendizaje

- a. Situación auténtica. Carecen del planteamiento de un suceso asociado al campo profesional, emanado de una práctica educativa real o simulada que se constituya en razón para abordar los contenidos del currículum y que lleve implícito un problema que requiere del despliegue de la actividad cognitiva del estudiante para intentar comprenderlo o resolverlo a través de estrategias, elaboración de explicaciones, selección de recursos y toma de decisiones. Un docente hace alusión a casos reales o simulados, pero los desarrolla como actividad en donde él realiza preguntas específicas o traza tareas que no llevan el sentido de participación autónoma del estudiante y la solución de una situación planteada. Un docente refiere en su plan que sus alumnos retomarán un problema que se haya detectado en la práctica y que elaborarán un proyecto de intervención en dos sesiones, lo que equivale a cuatro horas de clase para recibir acompañamiento del docente e implica que no es una condición que dé lugar al tratamiento de los temas, sino que estos ya han sido abordados y se utilizarán después de la práctica para plantear un proyecto.
- b. Enseñanza situada. Al carecer de circunstancias auténticas que desplieguen la acción cognitiva del estudiante, se considera que el conocimiento que se genera no es situado, porque no es parte ni producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla; tampoco es utilizado en escenarios reales o simulados de la vida profesional. Los dos docentes antes mencionados hacen un esfuerzo por vincularlo a ambientes reales, pero en su plan se vislumbra en ciernes; en el caso del docente que propuso el planteamiento de un proyecto de atención, se caracteriza por ser situado, pero lo que se expresa es que se va a plantear el proyecto, más no que se va a aplicar.
- c. Estrategias de aprendizaje. En el apartado de orientaciones para la enseñanza y el aprendizaje, los docentes transcriben el listado y descripciones que aporta el programa del curso, pero las actividades de formación no se organizan bajo los criterios de estas estrategias.

Uno de los docentes, en un plan, sugiere trabajar con ABP, pero no propone tareas para su desarrollo; otro señala que se implementarán labores con aprendizaje colaborativo, sin embargo, las traduce a actividades en equipos que no consideran principios propios de la estrategia.

- d. Relevancia cultural. En un 67%, el tratamiento de los temas es general; si bien, estos son propios del área de conocimiento, no se ajustan a la realidad cuando se aplican en el ámbito profesional. El análisis, la discusión o el debate se centran en el tratamiento de contenidos teóricos o de los materiales de apoyo y, aunque estos contienen ejemplos relevantes y significativos, no se retoman para el abordaje o resolución de problemas de un caso verdadero o simulado. Desde la planeación, no se visualiza que se realicen demostraciones, se propicien analogías o se analicen ejemplos propios del entorno profesional. En el 33% de las actividades, se busca que se socialicen las experiencias generadas en las jornadas de práctica, pero no se retoman dichas experiencias para tratar alguna de ellas mediante estrategias o formas de instrucción con alto contenido social. Un docente realiza un esfuerzo al promover el análisis de investigaciones efectuadas con temáticas vinculadas al área de formación y al favorecer la incorporación de las experiencias derivadas de las prácticas docentes de los estudiantes para ejemplificar los procesos metodológicos que pueden originar una investigación, pero el alcance es limitado.
- e. Actividad social. Se privilegia en todos los casos el tratamiento de temas en forma grupal, haciendo uso principalmente de preguntas directas. Se visualizan la organización tradicional de clases magistrales o de distribución de tareas, es decir, una tendencia al trabajo cooperativo y no colaborativo. La participación tutorada es preferencial en el manejo de los contenidos, pero no en la creación de un contexto social y colaborativo de solución de problemas. Se organiza al grupo valiéndose de mediadores, como la discusión en clase y el debate, que hacen posible la participación de los estudiantes, pero en ocasiones la aplicación técnica es incorrecta o intrascendente para el logro de las competencias profesionales o de los propios contenidos; un ejemplo es la organización de un debate para discutir conceptos.

Categoría 5. Elementos constitutivos del enfoque basado en competencias

Respecto a la evaluación, esta no se centra en procesos, ya que las propias rúbricas que se utilizan consideran indicadores que se buscan en productos terminados vinculados a la verificación de contenidos o tareas; eso se refleja en que no se emplean situaciones didácticas organizadas con estrategias que trabajan con circunstancias reales, en las que el alumno asume la responsabilidad de la construcción de su aprendizaje, el cual es producto de sus vivencias en relación con los temas curriculares.

Los criterios de desempeño y los descriptores de los niveles en las rúbricas no se relacionan claramente con las competencias o propósitos. La mayoría de los descriptores o de los aspectos que se deben cotejar son incipientes, ambiguos o inadecuados. La asignación del valor a las evidencias, descriptores o aspectos es confusa, pues algunas que exigen mayor esfuerzo cognitivo se equiparan a tareas simples. Al cuestionar a los docentes cómo conciben las competencias profesionales en la evaluación, ellos expresan que trasfieren su práctica a la competencia y no necesariamente la promueven en sus estudiantes.

Algunos ejemplificaron con la competencia profesional: *Gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes*, mencionando que en las actividades que proponen utilizan el aprendizaje colaborativo y que eso se podía corroborar en el plan, ya que promovían el debate, la reflexión, el trabajo en grupos para compartir ideas o preparar exposiciones. Esto muestra que en lugar de favorecer que los estudiantes pongan en acción esa competencia en sus prácticas o en el tratamiento de situaciones reales o simuladas, los docentes consideran que desarrollan esta competencia en los estudiantes al promover dichas actividades.

Por último, se preguntó a los profesores qué tipo de instrucción, modelo pedagógico o estilo de enseñanza guiaba su práctica docente. La respuesta no tuvo ningún denominativo, pero giró en torno a que se orientaba a las actividades que proponían los nuevos programas del plan vigente. Por lo tanto, se reformuló el planteamiento para centrarlo en la consideración de los enfoques presentes en el plan para el logro de las competencias profesionales. Cuatro docentes se refirieron al enfoque centrado en el aprendizaje como el que guiaba el uso de estrategias y al enfoque basado en competencias, al que pretende que los estudiantes logren las competencias del perfil; dos maestros adicionaron algunos elementos, entre ellos, las estrategias de aprendizaje vinculadas con los contenidos curriculares en condiciones reales de trabajo y el desarrollo de

las competencias que les permite enfrentar problemáticas que se les presentarán cuando estén ejerciendo. Este último elemento se trata más de una trasposición de lo que se aborda en la escuela, no de una aplicación *in situ* desde el trayecto formativo.

Otro punto es que permea la idea de que las competencias profesionales solo pueden observarse hasta que egresen y ejerzan la profesión, debido a que van desarrollándolas y logrando poco a poco las competencias genéricas y específicas. Por lo tanto, piensan que difícilmente pueden observar su nivel de evolución en los cursos del currículo y que esto tal vez solo sería posible en los últimos semestres.

Categoría 6. Forma de instrucción aplicada

La investigación de archivos se basó en el análisis de la narrativa de la experiencia docente, en donde se dio la libertad a que el docente reestructurara su experiencia al aplicar el programa a cargo, lo que se contrastó con lo planeado, en donde se identificaron las siguientes formas de instrucción.

La intervención de tres docentes se caracteriza por una forma de instrucción basada en lecturas y ejercicios con ejemplos relevantes, con relevancia cultural apropiada para el área de formación, pero con una baja actividad social, debido a que las actividades se realizan de forma individual y grupal. El sentido y la significatividad de la actividad la dicta el docente, ya que prediseña lo que ha de realizarse, generalmente a partir de cuestionamientos o la determinación de puntos específicos de análisis de las lecturas, que sirven de referentes para ejemplificar y retomar experiencias de los estudiantes o las propias. Dichas actividades se encaminan a la elaboración de evidencias de productos concretos, que en ocasiones se aplican en otros contextos, pero que no se someten al análisis colaborativo, solo se expone la información.

Del mismo modo, dicha intervención también está basada en el análisis colaborativo de datos relevantes, con relevancia cultural apropiada al área de formación y al ejercicio de la profesión, y actividad social conveniente para la distribución del conocimiento, debido a que la mayor parte de las actividades se organizan en equipos o grupos pequeños. Esta forma de intervención se da en el contexto de actividades prediseñadas, que se vinculan a la elaboración de evidencias de productos que habrán de aplicarse en otros contextos para obtener datos para su análisis, por lo que el sentido y significatividad de las actividades las va construyendo el estudiante.

Categoría 7. Referentes que sustentan la toma de decisiones

A través del análisis del plan y el uso de la narrativa y la entrevista, se retomaron aspectos relevantes de los enfoques desde la perspectiva de la enseñanza auténtica. De esta manera, se identificaron los siguientes elementos relacionados con la toma de decisiones al planear e intervenir, que permitió identificar las incongruencias y concordancias.

Carácter holístico del enfoque basado en competencias

Una de las docentes (Da₁)¹ mencionó que al planear la UA se basó en el carácter holístico del enfoque basado en competencias, lo cual coincide con lo que se plantea en el plan de estudios. Al respecto, indicó que se debe desechar la exigencia sumativa y mecánica propia del conductismo y comprender que los componentes de las competencias se integran de manera interactiva en contextos concretos de actuación, es decir, al enfrentar situaciones educativas específicas que permitan movilizar de manera estratégica un conjunto de saberes.

Sobre las actividades de la secuencia donde se hace evidente ese aspecto Da₁ menciona:

Desde la narrativa personal donde elaboran el ensayo, las entrevistas a docentes y grabación de videos de las mismas para ser analizadas, la elaboración de cuestionarios y entrevistas en las escuelas de práctica y el uso del diario de observación.

En esto se encuentran incongruencias, porque en el plan no se menciona la elaboración de un ensayo, lo que puede corroborarse en la forma de evaluación; además, porque en la respuesta no se refiere a una situación concreta en la que el estudiante tenga la necesidad de movilizar los saberes, sin embargo, hace referencia a la elaboración de productos.

Al cuestionar sobre la relación que guardan los criterios de desempeño planteados en la evaluación con las competencias que se favorecieron, Da₁ indicó que:

1 Se utilizó la Notación Da_x y Do_x, para diferencia entre Docente femenino (Da) y masculino (Do) y la x para señalar al docente al que se hace referencia.

En el enfoque basado en competencias la evaluación consiste en un proceso de recolección de evidencias sobre un desempeño competente del estudiante con la intención de construir y emitir juicios de valor a partir de su comparación con un marco de referencia constituido por las competencias, sus unidades o elementos y los criterios de desempeño, y en identificar aquellas áreas que requieren ser fortalecidas para alcanzar el nivel de desarrollo requerido, establecido en el perfil y en cada uno de los cursos del plan de estudios.

Esta definición coincide declarativamente al 100% con lo que plantea el plan de estudios, lo que sugiere que, repetir fielmente la definición del enfoque, no implica su comprensión o apropiación. Por ejemplo, al plantear la forma de evaluación, integrar la carpeta de prácticas tiene un valor del 40% de la evaluación, que se considera a través del cotejo, lo que muestra que eso es lo que interpreta como proceso de recolección de evidencias; sin considerar que el plan también menciona que la evaluación de las competencias se realiza a partir del cumplimiento de niveles de desempeño, los cuales se definen con antelación para que el estudiante oriente su acción.

Al analizar la lista de cotejo, se pudo observar que lo que establece como criterios para cualificar como óptimo, suficiente e insuficiente, lo hace en términos del producto y las acciones que se describen no demuestran congruencia con alguna competencia enunciada en el plan, solo son acciones sumativas y mecánicas para integrar la carpeta, que son propiamente las que se recomienda evitar al aplicar este enfoque.

Actividad social y distribución del conocimiento del enfoque centrado en el aprendizaje

Una de las características del enfoque centrado en el aprendizaje, es “El conocimiento y la actividad intelectual de la persona que aprende no solo reside en la mente de quien aprende, sino que se encuentra distribuida socialmente” (SEP, 2018b, párr.3). En la entrevista, al cuestionar a los docentes sobre qué aspectos del enfoque centrado en el aprendizaje consideró para planear la UA, cinco de los seis docentes se centraron en esta característica mencionando lo siguiente:

Da₁: “En esta unidad se trabajó en equipos de trabajo, mesas redondas”.

Da₂: “Se abordan desde una perspectiva constructivista y sociocultural, promoviendo la construcción del conocimiento a partir de las interacciones de los estudiantes con otros compañeros”.

Do₁: “En primer lugar, considerando la participación del estudiante totalmente autónomo, creativa, diversa, centro en el socio constructivismo y dando la oportunidad a retomar su iniciativa de manera colaborativa y tratando de evitar el mando directo o exposiciones magistrales por parte del docente, por lo contrario, centrado en la selección de la estrategia de aprendizaje para rescatar el cómo aprende el estudiante y dar seguimiento a los criterios de desempeño”.

Do₂: “Esencialmente el aprendizaje colaborativo, porque en la mayoría de las sesiones estos trabajan en conjunto, sobre todo para elaborar y diseñar”.

Do₃: “En la estrategia de enseñanza y aprendizaje en la que cada estudiante trabaja junto en grupos reducidos para maximizar tanto su aprendizaje como la de sus colegas”.

En forma declarativa, los docentes manifestaron congruencia con el enfoque, al tener en cuenta que la distribución del conocimiento se posibilita al mantener condiciones de flujo de este, no solo en términos de compartir, sino de discutir, argumentar, reflexionar y realizar juicios críticos.

Las incongruencias se hicieron evidentes cuando se les cuestionó sobre el porcentaje asignado al trabajo individual, en equipo y exposición del docente cuando lleva a cabo las actividades:

Da₁: Individual 30%, Equipo 40%, Exposición del docente 30%.

Da₂: Individual 20%, Equipo 5%, Exposición del docente 75%.

Da₃: Individual 40%, Equipo 30%, Exposición del docente 30%.

Do₁: Individual 40%, Equipo 40%, Exposición del docente 20%.

Do₂: Individual 30%, Equipo 30%, Exposición del docente 40%.

Do₃: Individual 10%, Equipo 30%, Exposición del docente 60%.

Se aprecia que, en su percepción después de la intervención, de manera enfática en Da₂ y Do₃, las clases magistrales se privilegiaron con un 75 y 60% de su intervención expositiva, aunado a que el trabajo en equipo en el caso de Da₂ deja inoperante la consideración del enfoque.

Haciendo referencia a los dos casos (Da₁ y Do₁) en donde se considera una mayor condición para la distribución del conocimiento, al mencionar un porcentaje mayor al trabajar en equipo (40%), es necesario considerar que el 60% de las actividades restantes, de acuerdo con lo planteado en los planes de curso, se centran en explicaciones y exposiciones del docente, aunado a la asignación de tareas que derivan en actividades individuales al tener que responder preguntas o elaborar productos.

Otro aspecto es que, cuando en los planes se menciona el trabajo en equipos, no se refiere a la construcción de estrategias para resolver o atender una situación real o simulada, sino para comentar los productos que elaboraron en forma individual. Para ahondar más en este punto se hace referencia al cuestionario en donde se les preguntó si se planteó alguna situación problema en torno a los temas abordados y de qué tipo; de manera unánime respondieron que sí, cinco precisaron que fue un problema de tipo real y uno simulado.

Cuatro de los que dijeron que fue un problema real, lo vincularon con las prácticas; pero en el plan, las prácticas se ubican después del abordaje de los contenidos de la UA. Esto significa que todas las actividades se realizan para preparar lo que se aplicará y llevará a cabo en las prácticas, no es una situación real emanada de las prácticas lo que da lugar al abordaje de los contenidos; por ello, al preguntarles qué estrategias utilizaron al abordar los contenidos del curso, Da₁ mencionó aprendizaje colaborativo y aprendizaje por proyectos, eso no se refleja en la organización de las actividades; por su parte, Do₂ y Do₃ indicaron que utilizaron intervención o estrategias de enseñanza conductual, que se refiere al aseguramiento de comportamientos con una visión operante que contraviene a los enfoques.

Dominio y aplicación de los enfoques por parte de los docentes

Un punto que se abordó en los fundamentos conceptuales es que el paso del estudiante de principiante a experto, se da en el contexto del acompañamiento durante el proceso de formación. Al respecto, Del Pozo (2017) puntualizó sobre algunas características que debe tener el docente experto:

- Dominio profundo del sistema de contenidos disciplinares con los que ejerce su profesión. El perfil de los docentes no refleja esta característica, solo la formación de dos docentes es relativa al área en que se desempeña.
- Vigencia de su preparación en los campos de las ciencias de la educación y en específico de la pedagogía, la psicología, la didáctica y la metodología de la investigación educativa. En este aspecto, los docentes presentan un buen perfil al contar con estudios de posgrado: cinco tienen doctorado en las áreas de educación y pedagogía y uno tiene maestría en un área afín, en un periodo no mayor a cinco años.
- Conocimiento de las condiciones particulares del contexto nacional y local en donde desarrolla su profesión. En cuanto a las condiciones contextuales, solo un docente ha laborado en educación básica en el área afín en el contexto local y en educación superior en el contexto nacional.
- Claridad y precisión del fin esencial de su labor profesional reflejada en la toma de decisiones de sus acciones.

Para abordar este último punto, se hace referencia a las respuestas de la pregunta sobre en qué nivel considera que conoce y aplica los enfoques del plan de estudios, el enfoque centrado en el aprendizaje (ECA) y el enfoque basado en competencias (EBC), que son el referente para la toma de decisiones para la planeación, intervención y evaluación. Los docentes respondieron:

Da₁: Conoce en un 90% ambos enfoques; aplica ECA en un 90% y EBC en un 80%.

Da₂: Conoce y aplica un 85% ambos enfoques.

Da₃: Conoce y aplica en un 80% ambos enfoques.

Do₁: Conoce y aplica en un 80% ambos enfoques.

Do₂: Conoce y aplica ECA en un 60% y EBC en un 80%.

Do₃: Conoce en un 90% ambos enfoques; aplica ECA en un 70% y EBC en un 80%.

Lo anterior, permite observar que los docentes en general tienen claridad sobre cómo orientar su labor docente para favorecer la concreción del perfil de egreso, pero eso no se refleja en el plan, ni tampoco se hace evidente en la entrevista. Para vislumbrar sobre por qué el maestro no ha avanzado de manera clara en el conocimiento y aplicación de los enfoques, sin restarle responsabilidad, se consideró la categoría sobre factores que intervienen.

Finalmente, se hace necesario exponer que el instrumento de relato de experiencias no aportó información relevante debido a dos factores:

- El diseño, pues en la intención de recuperar una descripción breve sobre qué momentos de la práctica docente se requería rescatar la experiencia a través de un relato, la expresión descripción breve pudo haber afectado la comprensión de lo que se solicitaba por parte de los docentes.
- La interpretación que hizo el docente, aun cuando se especificó que se solicitaba relatar su experiencia durante la primera UA desde su concepción en la planeación, el desarrollo de las actividades y evaluación, concluyendo con un breve análisis del proceso de intervención; sabiendo que el relato es la narración de un suceso donde intervienen actores en un contexto determinado que tiene un inicio y un fin, de donde se rescata un aprendizaje, lección significativa, los productos carecieron de esa esencia; como ejemplo, se describió qué es planear y evaluar.

Categoría 8. Factores que intervienen

Esta categoría se consideró debido a que, durante el proceso de la investigación, se identificaron algunos factores que intervienen en la incorporación de los enfoques a la práctica de los docentes; en esencia, se consideraron dos que se hicieron más evidentes: la gestión institucional y los programas de los cursos.

Gestión institucional

Se identificaron rasgos de gestión administrativa, en el sentido de que se llevan a cabo prácticas de responsabilidad de acuerdo con la función desde lo instituido y lo instituyente.

Una de esas prácticas que se identificó es que el docente es el responsable de conocer, analizar y aplicar el plan y los programas asignados, porque existen documentos y plataformas

en donde se puede encontrar la información. Al responsable del seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio, le corresponde verificar que los planes se ajusten al formato y que sean elaborados conforme a lo que plantea el programa del curso. El responsable del departamento de formación inicial, la subdirección académica y el director escolar les corresponde visar los planes, si el responsable del seguimiento a la aplicación de planes y programas de estudio se aseguró de que contiene lo requerido.

Lo requerido no avala que sea lo correcto, como se puede apreciar en el siguiente ejemplo, que a primera vista parece que existen errores de forma, pero que también son de fondo, en el que se retoma la forma de evaluación de un plan autorizado con todas las firmas correspondientes:

En inicio parece que el error de forma es que las sumas de las ponderaciones porcentuales de las evidencias suman 10% y no 100%; además, aparece dos veces el foro como evidencia de aprendizaje. En las actividades se menciona la participación en un foro y como evidencia se menciona el análisis FODA, por lo que la evidencia no es el foro desde lo escrito. La participación en el foro corresponde a una evidencia de desempeño y el FODA a una evidencia de producto. Por lo que se intuye que en el primer recuadro se consideró como evidencia al foro y, en el segundo, denominado otras evidencias, la evidencia es el análisis FODA.

Aun cuando no es una práctica institucional argumentar la asignación de los porcentajes a las evidencias, es necesario señalar cómo las evidencias que son reveladoras de desempeño se equiparen o tengan más valor que la carpeta, en donde, según la descripción, se acopian los materiales, por lo que es entendible que el instrumento de evaluación de la carpeta sea una lista de cotejo y que sus criterios tengan que ver con la elaboración del producto, representando el 40%.

Desde esta postura administrativa, no es necesaria la revisión, análisis y evaluación colaborativa del plan y los programas que orientan la formación de los estudiantes, porque se asume que los diseñadores de estos y quienes los avalan, garantizan que es aplicable; por lo tanto, si el docente se basa en el programa, legitima que se están aplicando los enfoques y logrando el perfil de egreso, por ello puede considerarse viable que los maestros puedan transitar en diferentes programas semestre a semestre.

Programas de los cursos

Las orientaciones de los programas no se ajustan en su totalidad a los enfoques del plan de estudios, principalmente en las actividades sugeridas y los productos de evaluación. Un ejemplo de esta afirmación es la recomendación de evaluación de un programa de curso, que se centra en evidencias de producto y ninguna de desempeño, siendo que las competencias profesionales se evalúan por el desempeño mostrado por el estudiante en la acción, es decir, ante situaciones reales o simuladas que tengan relación con la profesión.

Si bien, en el plan de estudios se enuncian tres tipos de competencias y cada una de estas se evalúa por desempeños, los programas proponen criterios de evaluación y no criterios de desempeño, ello puede explicar por qué la evaluación se centra más en las características del producto, que en el desempeño mostrado por el estudiante; un ejemplo son las sugerencias de evaluación de un curso del segundo semestre, cuando se refiere a las habilidades de comunicación del estudiante de licenciatura, que son muestra de las competencias genéricas y no de las profesionales que se enunciaron en la UA.

Otro aspecto de los programas es la consideración de las competencias profesionales, debido a que, en algunas entrevistas, los maestros manifestaron que en ocasiones se les dificulta relacionar los contenidos con las competencias que se sugieren se favorezcan. Lo anterior obligó a realizar un mapa de competencias de los cursos analizados, donde cuatro pertenecen al trayecto formativo *bases teórico-metodológicas para la enseñanza*, cinco al trayecto de *formación para la enseñanza y el aprendizaje* y cuatro al trayecto de *práctica profesional*.

En ese mapa se puede observar que un curso del cuarto semestre y otro del octavo semestre, mencionan todas las competencias profesionales (CP) y sus respectivas unidades de competencia (UC).

En los demás cursos se pueden observar de manera diferenciada tanto las competencias como sus unidades de competencia. En este sentido, se detectó lo siguiente:

- La CP1 utiliza conocimientos de la educación para hacer transposiciones de acuerdo con las características y los contextos de los estudiantes, a fin de abordar los contenidos curriculares de los planes y programas de estudio vigentes, se enuncia en todos los programas (100%); la UC4 utiliza los elementos teórico-metodológicos de la investigación como parte de su formación permanente de la educación, la más considerada (11 programas, 85%); y la

menos enunciada la UC3 articula el conocimiento de la educación para conformar marcos explicativos y de calidad (cuatro programas, 31%). La CP se compone de cinco UC.

- La CP2 diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el enfoque vigente de la educación, considerando el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes sustentables, se enuncia en diez programas (77%); las UC1 y UC2 reconocen los procesos cognitivos, intereses, motivaciones y necesidades formativas de los estudiantes para organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje, y proponen situaciones de aprendizaje de la educación, considerando su enfoque y los planes y programas vigentes, así como los diversos contextos de los estudiantes, siendo las más consideradas (ocho programas, 85%); y la menos enunciada la UC3 relaciona los contenidos de la educación con las demás disciplinas del plan de estudios vigente (dos programas, 15%). La CP se compone de tres UC.
- La CP3 evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional, se enuncia en siete programas (54%). Las unidades de competencia más enunciadas son la UC1 y UC2, que valoran el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con la especificidad de la educación y el enfoque vigente; diseñan y utilizan diferentes instrumentos, estrategias y recursos para evaluar los aprendizajes y desempeños de los estudiantes, considerando el tipo de saberes de la educación (seis programas, 46%). La menos enunciada es la UC3, que reflexiona sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y los resultados de la evaluación, para hacer propuestas que mejoren su propia práctica (dos programas, 15%). La CP se compone de tres UC.
- La CP4 gestiona ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos para propiciar el desarrollo integral de los estudiantes, se enuncia en diez programas (77%); la UC1 emplea los estilos de aprendizaje y las características de sus estudiantes para generar un clima de participación e inclusión (siete programas, 54%); y, la menos enunciada, la UC3 promueve relaciones interpersonales que favorezcan convivencias interculturales (cinco programas, 38%). La CP se compone de tres UC.
- La CP5 utiliza la innovación como parte de su práctica docente para el desarrollo de competencias de los estudiantes, se enuncia en cinco programas (38%); la UC3 utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC), y tecnologías del empoderamiento y la participación (TEP) como herramientas de

construcción para favorecer la significatividad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (cuatro programas, 31%); y, la menos enunciada, la UC2 diseña o emplea objetos de aprendizaje, recursos, medios didácticos y tecnológicos en la generación de aprendizajes de la educación (dos programas, 15%). La CP se compone de tres UC.

- La CP6 actúa con valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su responsabilidad social y su labor profesional con una perspectiva intercultural y humanista, se enuncia en nueve (69%); las UC1 y UC3 sustentan su labor profesional en principios y valores humanistas que fomenten dignidad, autonomía, libertad, igualdad, solidaridad y bien común, entre otros, y soluciona de manera pacífica conflictos y situaciones emergentes (siete programas, 54%); y la UC4 construye su identidad profesional a partir de la historia de la educación (dos programas, 15%). La CP se compone de cuatro UC.

Detecciones con respecto a la descripción anterior:

1. La CP1 que es considerada en todos los programas analizados de los tres trayectos formativos, considera en mayor medida la UC sobre la identificación de marcos teóricos (85%), el conocimiento de estos para conformar marcos explicativos se considera en muy poca medida (31%), lo que implica que se centra más en el conocimiento o reproducción de los marcos teóricos, pero no en el uso argumentado de estos al aplicarlos.
2. Un aspecto para destacar es que las asignaturas del trayecto de bases teórico-metodológicas para la enseñanza son las que menos consideran las UC de esta CP, ya que, de los cuatro cursos analizados, tres cursos solo enuncian una UC y el otro dos UC, de cinco que integran a la CP.
3. Las CP3 y CP5 son las menos consideradas en los programas (54% y 38% correspondientemente), ambas nodales en la profesión docente; la CP3 se enfoca en los procesos de evaluación desde un enfoque formativo y la CP5 en la utilización de la innovación para el desarrollo de las competencias de los estudiantes.
4. Es revelador que los cursos del trayecto de formación para la enseñanza y aprendizaje, son los que menos consideran la CP3, ya que de los cinco cursos, dos de ellos enuncia dos UC, uno enuncia una UC, y los otros dos ninguna UC, lo que implica que la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, desde un enfoque formativo para analizar su práctica, es una competencia que se visualiza con oportunidades de desarrollo reducido, que implicaría que no se entre en procesos de reflexión crítica para poder intervenir y mejorar la práctica.

5. Resulta significativo que el uso de la innovación para el desarrollo de las competencias sea lo menos relevante al abordar el contenido de los cursos, ya que la CP5 es la menos considerada, resalta que los programas del trayecto de formación para la enseñanza y aprendizaje no la consideran, lo que implicaría que los estudiantes se centraran en reproducción y no en la innovación.

Lo anterior nos acerca a la comprensión de que la consideración de las competencias en el diseño de los programas en cursos de trayectos clave no tienen la presencia que se requiere para su desarrollo y concreción, lo que impacta en el perfil de egreso de futuro educador.

Conclusiones

La investigación se basa en interpretar cómo los formadores de docentes, ante la racionalidad de los enfoques del Plan de Estudios 2018, adaptan su práctica para lograr la transformación requerida. Se concluye que la planificación que el maestro realiza de su curso no constituye un ejercicio intelectual ni está basada en los principios que albergan los enfoques, sino que es una tarea de reproducción, ya que propiamente se plasma en un formato prediseñado por las autoridades, quienes lo revisan y avalan solo si se ajusta a lo que presentan los programas de curso.

El análisis de la información lleva a inferir que, de seguir esta tendencia, se instalarán en el *habitus* obsoleto acostumbrado, interiorizado de manera inconsciente, conocimientos y prácticas adquiridas mediante la experiencia (Bourdieu & Passeron, 1996). Esto impulsa al docente a solo ajustar el discurso explicativo o a incorporar acciones que reproduce sin sentido, porque están plasmadas en los programas y, a su vez, transmitirá este *habitus* a los maestros en formación, el cual se hará presente en la enseñanza repetitiva, de corte transmisivo-receptivo, priorizando la adquisición de información declarativa, inerte y descontextualizada, y tendiente a la demostración de saberes contruidos de forma personal mediante la presentación de productos, sin advertir los procesos. Por ejemplo, en el caso de la planificación, las prácticas del formador de docentes están:

orientadas precisamente a formar más a un técnico en el trabajo del aula, a partir del uso de modelos de planeación, que a formar un docente a partir de su manejo de saberes conceptuales que le permitieran analizar situaciones didácticas acordes a las necesidades de los diversos actores de un grupo escolar. (Díaz-Barriga, 2021, p.545)

Este resultado nos lleva a poner a discusión la gestión académica de las instituciones, que “colocan al docente como el práctico de la educación” (Díaz-Barriga, 2021, p.543), limitan la profesionalización e instituyen experiencias que sobrevaloran la tarea administrativa sobre la académica, se simula que los procesos sustantivos se cumplen, porque hay documentos que los avalan solo por el hecho de contener la misma información, ya que:

no es moderno aquello que es reciente o novedoso, o hacemos que lo parezca, sino lo que perdura y transforma la vida y la realidad. No se cambia el mundo para hacerlo progresar sin tener en cuenta cómo es, quiénes están en él y cómo lo viven. (Gimeno et al., 2008, p.9)

Estas consideraciones llevan a tomar en cuenta otros aspectos respecto de la elaboración de los programas y de las características del personal docente que lo implementa. Sin el ánimo de profundizar en estos temas, ya que son motivo de otra investigación, durante las indagaciones hubo señales que deben orientar a preguntarse si lo que se muestra como novedoso, realmente lo es, y si el diseño para los diferentes niveles de concreción del currículo es coherente.

Para ejemplificar una de estas señales, se retoma la dosificación que los diseñadores de los programas hacen de las competencias profesionales de los cursos analizados, en el que es notable que aun cuando estos pertenecen a diferentes semestres y trayectos formativos, hay unidades de las competencias que nunca se consideraron; por lo tanto, no hay posibilidad de que estos aspectos se favorezcan desde el diseño del plan de curso.

En el mismo tenor, hay un curso para el que el programa no enuncia las unidades de competencia, pero sí las seis competencias profesionales, lo que puede interpretarse como que ese curso favorece las 21 unidades de competencia. Esto generó los siguientes cuestionamientos: ¿Los enfoques que sustentan el plan se reflejan en el diseño de los programas? ¿Los contenidos que proponen los programas son aplicables en la definición de las competencias profesionales o son limitados e inoperantes? ¿Existe consistencia estructurante entre los programas para el logro de las competencias profesionales?

En cuanto al personal docente que opera los programas, si bien en cada uno de estos hay un apartado donde se sugiere el perfil del profesorado, en esta investigación se pudo apreciar que dicho perfil no pertenece al que ostentaría un experto, por lo que surgieron algunas preguntas:

¿Los responsables de los cursos comprenden el papel de los enfoques en su práctica docente? ¿Su experiencia profesional y su relación con la educación básica son las idóneas para que sean capaces de traducirlo en prácticas auténticas y plantear situaciones de aprendizaje que demanden la movilización de competencias? ¿Los productos de aprendizaje y los instrumentos de evaluación realmente reflejan nivel de desempeño de las competencias? Estas interrogantes se deben a lo que el modelo educativo plantea sobre la innovación curricular, es decir, que requiere docentes expertos “con capacidad de decidir autónomamente el contenido de lo que se enseña y también del modo de enseñar” (SEP, 2010, p.27).

Para finalizar la discusión, se plantea que subsiste la perspectiva de que la transformación de una práctica es compleja en el entramado de relaciones que pueden darse en el marco de la implementación de un plan de estudios, que por sí solo implica el diseño, la gestión institucional y la planta docente, por mencionar solo los que se focalizaron en esta investigación.

Considerando los resultados de la presente investigación, se recomienda atender aspectos de los enfoques para iniciar el proceso de transformación de la práctica, para lo que se propone lo siguiente:

Aspectos del enfoque centrado en el aprendizaje

- Considerar como eje la concepción constructivista y sociocultural en la producción de significados y la atribución de sentido a los contenidos y experiencias por parte de la persona que aprende.
- Practicar una mediación pedagógica que involucre una actividad coordinada de intención-acción-reflexión en torno a los objetos de conocimiento, donde el estudiante logre de manera efectiva el aprendizaje al relacionarlo con situaciones de la vida real.
- Transitar a formas diferenciadas de trabajo que se orienten a favorecer el aprendizaje autónomo y el uso de estrategias de estudio que consideren como núcleo central el desarrollo de situaciones didácticas que recuperen el aprendizaje en sus diversas vertientes: por proyectos, el basado en casos de enseñanza, el que parte de problemas, el que surge en el servicio y el colaborativo, así como la detección y análisis de incidentes críticos.

Aspectos del enfoque basado en competencias

- Establecer estrategias para valorar y desarrollar las habilidades que impliquen integrar y movilizar distintos tipos de saberes.
- Resolver de manera adecuada las demandas y los problemas asociados a la vida profesional, que se vinculan al contenido del curso.
- Reconstruir el conocimiento y proponer una solución o tomar decisiones en torno a posibles cursos de acción, de manera reflexiva, al tener en cuenta aquello que sustenta su forma de actuar.
- Retomar experiencias reales o reconstruir situaciones simuladas.

Referencias

- Angrosino, M. (2007). *Etnografía y observación participante*. Morata.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Chao, R., Amaro, A., & Rodorigo, M. (2018). *Contenidos docentes de vanguardia*. Gedisa.
- Coll, C., Rochera, M. J., & Onrubia, J. (2009). De la evaluación continua hacia la autorregulación del aprendizaje. Algunos criterios y propuestas en la enseñanza superior. En M. Castello, *La evaluación auténtica en enseñanza secundaria y universitaria: investigación e innovación* (pp. 117-143). Edebé.
- Day, C. (2005). *Formar docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.
- Del Pozo, J. Á. (2017). *Competencias Profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Narcea.
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza Situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz Barriga, F. (2021). Política de la educación normal en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 533-560.
- Díaz Barriga, F. (2019). Evaluación de Competencias en Educación Superior: Experiencias en el Contexto Mexicano. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(2), 49-66. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.003>
- Escribano, H. E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 738-752. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27033>
- Ferreira, H. A., & Pereti, G. C. (2009). *Diseñar y gestionar una educación auténtica: desarrollo de competencias en escuelas situadas*. Noveduc.
- García, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-15. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15511127006.pdf>
- Garduño, J. (2021). *La enseñanza auténtica una alternativa para el desarrollo de las competencias profesionales de la Licenciatura en Educación Física*. Memorias en extenso. IX Congreso Internacional 2021. Ejercicio físico y salud, Universidad de Sonora, México.
- Garduño, J. (2022). Enseñanza auténtica para desarrollar competencias profesionales en la Licenciatura en Educación Física. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, (2), 1-15. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3068>
- Gimeno, J., Pérez, Á. I., Martínez, J. B., Torres, J., Angulo, F., & Álvarez, J. M. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Morata.

- Hernández, G. (2006). Enseñanza situada: Crear contextos de aprendizaje de alto nivel de situatividad. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 7(25), 109-114.
- Monereo, C., Sánchez-Busqués, S., & Suñé, N. (2012). La enseñanza auténtica de competencias profesionales. Un proyecto de aprendizaje recíproco instituto-universidad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 79-101.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Modelo curricular para la formación profesional de los maestros de educación básica*. SEP-DGESPE.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Escuelas Normales*. SEP. https://dgesum.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-ESTRATEGIA_DE_FORTALECIMIENTO_y_TRANSFORMACION_DE_ESCUELAS_NORMALES.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. (Continúa en la Tercera Sección). *Diario Oficial de la Federación*, DOF 03-08-2018. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/Acuerdo14_07_18.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Plan de Estudios 2018. Licenciatura en Educación Física*. CEVIE-DGESPE. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Formación ética y Ciudadana en Educación Secundaria*. SEP. <https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/ENSM/archivos/licenciatura/etica.pdf>
- Subsecretaría de Educación Superior. (2012). *Orientaciones para la evaluación de los estudiantes*. SEP.
- Villarreal, V., & Bruna, D. (2019). ¿Evaluamos lo que realmente importa? El desafío de la evaluación auténtica en educación superior. *Calidad en la educación* (50), 492-509 <http://doi.org/10.31619/caledu.n50.729>

Capítulo 2

Expresión corporal: una alternativa pedagógica para el educador físico

Alma Del Consuelo Espinosa Zárate y Vanessa García Muñoz

A diferencia de otros seres vivos, la especie humana tiene la capacidad y privilegio de pensar y razonar, lo cual se materializa inminentemente a partir de la comunicación verbal; sin embargo, también se hace uso de un lenguaje no verbal que en ocasiones se exterioriza de forma inconsciente a través de expresiones faciales y corporales; a partir de ellas, se expresan sentimientos, estados de ánimo, emociones e incluso pensamientos e ideas. De esta manera, el cuerpo permite desplazarse en el entorno y establecer relación con objetos y personas.

En el presente capítulo se reflexiona sobre la expresión corporal en la vida cotidiana y en el ámbito educativo; en este último, sobre la necesidad de potenciarla en docentes y estudiantes, particularmente en el entorno de la educación física. De esta forma, la expresión corporal se asume como una herramienta personal que coadyuva en el desarrollo cotidiano del quehacer docente.

Vista de esa forma, se plantea a la expresión corporal como un recurso que funciona y propicia resultados sorprendentes. Por consiguiente, la propuesta está fundamentada a partir de la construcción de cinco líneas de trabajo que son los vectores epistemológicos que orientaron el trabajo teórico y práctico para llegar a esta, la cual se consolida como la ruta hacia una pedagogía de la expresión corporal; un camino que se orienta en dirección a la formación de los educadores físicos.

Dado lo anterior, este trabajo se conformó a partir de dos momentos que al final convergen hacia un mismo fin: la reflexión y el análisis de la propuesta a modo de punto de partida para profundizar en la teoría y práctica de la expresión corporal como forma de vida profesional del educador físico, de esta manera se deja abierta la invitación y la posibilidad a nuevas y enriquecedoras aportaciones.

En tal sentido, el primer momento acude a la comprensión e interpretación de los cuatro ejes de análisis que conforman el punto nodal del trabajo en cuanto a la configuración de los referentes teóricos. Cabe advertir que esos referentes teóricos son el sustento del diálogo entre la experiencia, el capital vivencial y el capital teórico referencial.

Por otra parte, el segundo momento se conforma a partir de la puesta en marcha de un curso de expresión corporal en donde se objetivan y se cristalizan algunas de las premisas trabajadas a lo largo de los cuatro ejes de análisis. Es conveniente enfatizar que la narrativa fue la estrategia que permitió documentar la experiencia vivida. En tal caso, fueron los diarios de trabajo de los estudiantes los que ayudaron a consolidar el análisis experiencial, así como la reflexión de los resultados.

Entonces, este escrito es un paso hacia la aventura de escribir y compartir nuestras vivencias en el desarrollo de la práctica educativa, ya que al escribirlas se realiza un primer ejercicio de autorreflexión. Además, cuando se reconstruye lo acontecido en cada clase, cuando nos leemos y leemos lo dicho por los estudiantes, pasamos por un proceso de sistematización de la información que indudablemente nos ayuda a comprender e interpretar nuestro hacer.

Referentes teóricos

Este apartado constituye parte esencial del trabajo que aquí se presenta. Cabe argumentar que dichos referentes se mezclan y entretajan con el capital y andamiaje recorrido a lo largo de nuestra experiencia docente, de tal forma que nos lleva a la construcción de apartados que se consolidan como ejes de análisis y que son los ejes rectores que a continuación se presentan.

En tal medida, debe reconocerse el sustento argumentativo que nos aportaron autores como Arteaga et al. (1999), con su trabajo sobre el desarrollo de la expresividad corporal; Castañer (2000) y sus aportes encaminados a la práctica de la expresión corporal y la danza; Kalmar (2005), con sus contribuciones a partir de lo vivido con su maestra y madre, Patricia Stokoe; Lení y Wey (2015), quienes comparten sus conocimientos y estrategias para potenciar el movimien-

to y la expresión corporal; Morán (2004) y sus planteamientos sobre el sentido pedagógico y la docencia; Porstein (2020) y el sentido lúdico con que trabaja el movimiento y la expresión corporal a partir de propuestas de educación física; Sefchovich y Waisburd (1996), a través de sus premisas sobre expresión corporal y creatividad; así como los planteamientos establecidos en los aprendizajes clave para la educación integral.

Expresión corporal como forma de vida

Desde niños generamos movimiento, los bebés a pesar de que no utilizan un lenguaje verbal se expresan con llanto y risa, cada movimiento que realizan es una forma de expresar y comunicarse con su entorno; con ello, se inicia un lenguaje corporal y con el paso del tiempo se va perfeccionando hasta que los movimientos expresen en todo su esplendor lo que no se puede explicar con palabras.

En tal medida, con la expresión corporal se consigue transmitir mensajes que difícilmente se pueden decir con palabras (es decir, manifestamos júbilo, molestia, desacuerdos, entre otras muchas cosas más). De tal manera que, con la forma en que nos comportamos, nos movemos, caminamos e incluso con la postura que adoptamos, logramos comunicar nuestros sentimientos, estados de ánimo, experiencias y deseos.

La felicidad, la angustia, el enojo y la frustración se hacen innegablemente notorios de forma involuntaria a través de nuestra cara y movimientos. Un ejemplo es cuando nos reímos y todo nuestro cuerpo se mueve. Esa expresión corporal que generamos, adoptamos y transmitimos es una cuestión inigualable. Y ¿qué podemos decir cuando nos enojamos? Todo nuestro sistema muscular se contrae, esto provoca que las personas que están cerca de nosotros perciban esa sensación.

Sin embargo, la expresión corporal es mucho más que eso. Podemos utilizarla y hacerla funcional, por ejemplo, para explicar lo que no podemos atinar a decir a través de la expresión verbal. A veces, una persona tímida puede indicar a través sus movimientos su forma de pensar. Tomemos como muestra lo que pasa con los mimos. En cada espectáculo, sus movimientos nos hacen entender a la perfección lo que quieren transmitir, sin necesidad de hablar.

Por lo tanto, el cuerpo es un instrumento vital e insustituible que permite el vínculo directo con la *Otredad*, entendida como:

reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano; pero no se trata de la constitución del ser en sí mismo, es decir en su mismidad, sino de la constitución del ser-en relación: ser en el acontecer dialógico. Por lo anterior, desde esta perspectiva no es posible la “negación”, “racialización”, “objetualización”, “homogenización”, “zoologización”, “eugenización”, “inferiorización”, “subordinación” y “exclusión” del otro. Esto supone abandonar la fragmentariedad del otro creada por la Modernidad; de esta forma se podrá en el encuentro con él experimentar, en el acto pedagógico, su integralidad humana y vital. (Vargas, 2016, pp.209-210)

En consecuencia, si acudimos a la idea de que la expresión corporal es un conjunto de movimientos integradores que involucra diversas partes del cuerpo, entonces los gestos también forman parte de ese conjunto; lo que permite desplegar experiencias en favor del desarrollo personal de los sujetos, de tal forma que se favorezca el conocimiento personal, así como la autonomía. “Partimos del entendimiento profundo del cuerpo y la persona como unidad que aprende, conoce, enseña, siente, percibe, intuye y expresa creativamente lo que sucede en su interior” (Sefchovich & Waisburd, 1996, p.17).

Vivimos realizando gestos en todo momento, esto complementa nuestra expresión corporal, que es vista por los demás como una forma de lenguaje infalible. Entonces, puede señalarse que la más mínima gesticulación dice algo de nosotros y, sin quererlo y pensarlo, cualquier sensación que estamos teniendo en ese momento consigue ser descubierta. Tal es el caso de lo que creemos de un acontecimiento, situación o persona.

Por lo tanto, nos atrevemos a decir que la expresión corporal aporta de manera significativa la conformación general del ser que se forma y conforma, desarrollando un lenguaje personal y único, en tanto se ponen en juego otras habilidades como la creatividad y la improvisación; por ello, sin lugar a duda, incurre también en el desarrollo de la personalidad, ya que la expresión corporal es un reflejo del complejo entramado de sensaciones, percepciones, vivencias y saberes que implican al ser humano; en consecuencia, es una fuente primaria de comunicación. La expresión corporal es entonces, “una tarea artístico-educativa que propone el reencuentro intencional de la persona con su cuerpo para que pueda percibir y organizar sus sensaciones, ideas e imágenes en aras de comunicarlas a través de su danza” (Porstein, 2020, p.36).

En el trabajo corporal necesariamente hay que desplegar toda nuestra capacidad creativa, ya que nuestro imaginario se objetiva a través de los movimientos que realizamos, es decir, cuando nos movemos con un objetivo determinado, hay detrás un proceso creativo. Esto nos lleva nuevamente a la idea de acudir a una manifestación cien por ciento humana, de forma que enriquece la capacidad de los sujetos para resolver problemas a partir de la búsqueda de distintas posibles soluciones o alternativas.

Bajo tales argumentos, es posible afirmar que el cuerpo humano es un sistema complejo y perfecto. De esta forma, una persona que es capaz de expresarse a través de su cuerpo también es capaz de buscar y construir nuevos puentes, nuevas rutas hacia saberes y nuevas experiencias. El cuerpo se manifiesta entonces a cada instante, desde que nacemos hasta el último suspiro. “El desarrollo de la expresión creativa debe ser un objetivo de la educación; la creatividad es un recurso, una herramienta valiosa, y todos nacemos potencialmente creadores” (Sefchovich & Waisburd, 1996, p.16).

En ese sentido, es posible que el desarrollo de la expresión corporal lleve implícitos otros sentidos; por ejemplo, el estético, que se verá reflejado en la forma de percibir e interactuar con el entorno en tanto movimiento. Esto lleva a trascender la expresión cotidiana para acudir a una con mayor valor y calidad expresiva, es decir, estética.

Porque lo estético cobra vida a través de la cultura. Va más allá de todo, ya que forma parte de la vida misma. Por lo tanto, las ideas estéticas son formación, porque en ellas va implícita la reflexión y la conciencia del ser para poder distinguir el gusto. (Espinosa, 2007, p.69)

Entonces, dejemos de pensar que la expresión corporal es solo trabajo de actores o bailarines; pues es parte inherente de los seres humanos y se hace presente en cada uno, al transmitir una idea o sentimiento, en la búsqueda de la imaginación, el juego, la creatividad y la improvisación; además, fortalece las actividades personales que intervienen en el desarrollo y crecimiento integral de las personas.

En efecto, en todas las actividades de la vida cotidiana y profesional se desarrolla y fomenta la expresión corporal; por esa razón, se insiste en su plena utilización a partir de tener conciencia de ello para transmitir lo que se piensa y siente. Sin lugar a duda, esa conciencia corporal formará sujetos integrales y dotará de elementos para expresar con el cuerpo lo que con las palabras no se puede. Es una forma de comunicación con los demás de manera efectiva.

Dado lo anterior, es difícil conceptualizar a la expresión corporal de forma simple, ya que no solo es movimiento, es conciencia sensorial, emocional, física, reflexiva, cognitiva, social y cultura, lo que la hace compleja e integral. Puede ser entendida como aquella disciplina que, a través de la utilización correcta del cuerpo, nos permite tener un lenguaje propio y una manera de expresión formal; de esta manera, mediante una comunicación cotidiana y técnicas adquiridas, se puede mejorar la creatividad, la estética y la expresividad.

Hablar de expresión corporal es un asunto notable en tanto se piense como una necesidad y no solo como impulsos inconscientes del cuerpo. Discurrir sobre expresión corporal es darle sentido a cada movimiento que hacemos con cada extremidad y gesto; es proporcionar forma y sentido a lo que ya permea de forma innata en nosotros. El asunto es, entonces, desarrollar un lenguaje corporal que nos permita fortalecer y reconocer nuevas competencias y potencialidades.

Asimismo, este tipo de lenguaje es universal y nos humaniza —en tanto se vuelve una acción pensada, reflexionada y con un fin—, ya que trasciende y traspasa las diversas fronteras geográficas, políticas y culturales, por lo que de forma general puede entenderse el mensaje a transmitir, independientemente del tiempo y el espacio.

Expresión corporal en la docencia

Partiendo de la idea de que ser docente es acompañar y guiar a los estudiantes en el complejo proceso de aprendizaje, desarrollo y fortalecimiento de conocimientos y, también, de destrezas, habilidades, actitudes e incluso valores que lleven a una formación integral de los alumnos, entonces, desempeñar esta profesión tan antigua implica renovarse día con día.

La intencionalidad de una docencia renovada es propiciar aprendizajes individual y socialmente significativos. Esta actividad, además del dominio de la disciplina o área de conocimiento y de la conciencia clara de las implicaciones del ejercicio docente, requiere de una formación específica y de una dedicación que trasciende el trabajo en el aula y que se inserta en un currículum, dentro de una estructura y una organización institucional que rebasa la actividad individual de los profesores y que debe ser asumida como una tarea colectiva del conjunto de los involucrados en dicha labor: profesores, alumnos, autoridades, padres de familia, etcétera. (Morán, 2004, p.46)

En tal caso, ser docente del siglo XXI conlleva eliminar la transmisión de ideas y conocimientos sin sentido. Parte del trabajo radica también en despertar el gusto y la alegría por aprender, creando un vínculo sustancial entre los que nos rodean. Entender el entorno y llevar a los estudiantes a que lo entiendan. Desplegar todo nuestro ser a través de los conocimientos, la experiencia y la creatividad con la que contamos. De esa forma, la capacidad de expresión juega un papel fundamental en nuestra práctica, logrando así una dialéctica entre cuerpo y pensamiento.

Como docentes frente a grupo, la expresión corporal es fundamental, dado que por medio de la gesticulación y los movimientos corporales se puede estimular a los estudiantes, logrando con ello su atención e incluso su motivación. Cada forma de expresión realizada frente a los estudiantes permitirá centralizar el aprendizaje de los niños y los jóvenes.

El docente puede compararse con un actor muy completo, pues gesticula, se desplaza de un lado a otro, con sus brazos logra posicionarse de su escenario y, con ello, transmite mensajes; “el maestro, hace uso de múltiples recursos además de su voz y su cuerpo para captar la atención e infundir el deseo curioso de querer saber” (Espinosa, 2020, p.57). Con una sola mirada se puede combatir un mal comportamiento o generar una sonrisa; esto fortalece la idea de que la expresión corporal del docente en cada una de sus sesiones determinará el grado de interés del alumno; por tanto, es un gran paso en el proceso educativo.

Por ello, la expresión corporal tiene gran relevancia para el docente; sin embargo, no todos los profesores logran desarrollar y aprovechar los beneficios que puede tener en su desempeño profesional. Un catedrático que se queda sentado, explicando o dando instrucciones desde su escritorio, tiene un desplazamiento prácticamente nulo y, aunque no lo parezca, esta acción transmite sin duda algún mensaje y quizá este sea negativo (e. g., inseguridad, falta de interés, apatía o molestia).

En contraparte, existen profesores que tienen un movimiento constante dentro del salón de clase, e incluso en algunas ocasiones ese desplazamiento puede ser excesivo, con movimientos rápidos y quizá sin motivo aparente; esto también transmite un mensaje, tal vez de nerviosismo, intranquilidad, preocupación o incluso de impaciencia.

Dado lo anterior, se busca que el profesor exprese dominio de su espacio áulico y que esto se vea reflejado en el control de los estudiantes. Ahora bien, el hecho de establecer control no forzosamente significa que los estudiantes se encuentren en sus lugares, bien sentados y ca-

llados; se puede tener control de ellos aun realizando una actividad dentro del salón. Así que el movimiento y la expresión corporal son necesarios para establecer vínculos y ambientes de aprendizaje.

Desde ese contexto, también es primordial que los docentes detecten las actitudes de sus estudiantes; si este último se encuentra aburrido o desinteresado, puede emitir mensajes con la forma en que se sienta, mueve, gesticula o se distrae con otras cosas, muestra de ello es, utilizando el teléfono celular en clase, jugando con la regla, la goma o cualquier otro objeto que tenga a la mano; de tal manera que el profesor debe prestar atención a estas señales y, con ello, pueda reajustar la forma en que está conduciendo su clase.

Por lo tanto, las pausas activas han sido un apoyo para los docentes, pues a través de esa actividad se logra que los alumnos adquieran otra dinámica y mentalmente consiguen dispersar sus pensamientos. Esta estrategia resulta favorable y reparadora cuando se tienen dos horas de clase, por lo que al retomar el tema tanto el docente como los estudiantes tienen mayor disposición a la sesión y al trabajo. Por ello, el movimiento siempre debe estar presente; la cuestión radica en transformarlo en un movimiento pensado y reflexionado que conduzca a la expresión corporal.

Las actividades motrices propias de la Educación Física han de ser adaptadas y adecuadas a las características y motivaciones de los alumnos, lo que permitirá generar un sentimiento de confianza y fortalecer su creatividad y autoestima, [...] Un ambiente con estas características propicia la alegría y la satisfacción por realizar con éxito las acciones. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p.165)

Una parte importante de cualquier docente es la habilidad de conectar y ser empáticos, por ello, es posible pensar en la expresión corporal como una forma de enseñar a los estudiantes a comunicar y expresarse y, a su vez, leer e interpretar los mensajes emitidos por los demás, como pueden ser sus compañeros, maestros o familia.

Así, entonces, los docentes que usan como recurso su esquema corporal, también permiten que sus estudiantes vean las posibilidades que conlleva el movimiento.

Entendiéndose el cuerpo como instrumento de acción y relación [...] Conocer el propio cuerpo y adquirir el dominio de sus movimientos, puede influir directamente en la personalidad y en el comportamiento del individuo. El movimiento participa biológica, cultural y socialmente de la vida del ser humano. (Lení & Wey, 2015, p.41)

Desde esa perspectiva, la expresión corporal es una herramienta fundamental del docente, pero también de los estudiantes, así que se constituye como un medio para alcanzar los diversos objetivos académicos y personales en tanto ayuda a conocer, interpretar y comprender mejor el entorno.

Educación física y expresión corporal

Dado que la educación física es una disciplina que tiene como objetivo fundamental incidir y potenciar el desarrollo del cuerpo a través de acciones motrices, entonces, el vínculo con la expresión corporal es indisoluble y, en consecuencia, es una posibilidad formativa que alimenta y fortalece los saberes y la praxis de los docentes; por lo tanto, es una condición obligada de los educadores físicos promover ambientes más creativos y dinámicos.

Cabe señalar que, aunque generalmente, cuando se habla de expresión corporal nos remitimos a concepciones artísticas como la danza y el teatro, su encuentro con la educación física no es fortuito ni casual, ya que ambas disciplinas ahondan sobre el desempeño y empleo del cuerpo. “Ambas tienen en común el cuerpo del niño y su motricidad; ambas trabajan con el espacio y con el tiempo” (Portein, 2020, p.38).

Así entonces, el educador físico está obligado a desarrollar su propia expresión corporal como un recurso de su cuerpo, que se objetiva a través de su práctica; de tal forma que la expresión corporal del docente es el resultado de su experiencia, saberes y pensamiento transformados en movimiento, sin perder de vista que siempre tendrá intencionalidad.

Desde esa perspectiva, la expresión corporal debe formar parte de la vida profesional de los educadores físicos, debe ser entonces su conducta misma; de tal forma que se convierta en parte de su lenguaje para que este sea el canal a través del cual transmita mensajes, y de esa manera, los estudiantes sean receptores activos de las habilidades y destrezas del docente que está frente a ellos.

Para el educador físico es esencial en cada sesión que imparta, utilizar y fomentar el despliegue de la expresión corporal, ya que promueve en los niños su expresividad y motivación. Además, abre una posibilidad de comunicación y estímulo del desarrollo del equilibrio, el movimiento y de las habilidades motrices. Por lo tanto, es prioridad que los estudiantes:

tomen conciencia y aprendan a conocer cómo es y cómo se mueven las distintas partes de su cuerpo, reconozcan sus límites y posibilidades, comprendan la importancia de los hábitos posturales correctos, mantengan el equilibrio en situaciones de movimiento y reposo, identifiquen a través de la respiración y relajación las sensaciones que experimentan. (SEP, 2017, p.163)

El docente de educación física tiene que priorizar el movimiento y la expresión corporal, ya que es una manera de transmitir más emoción y entusiasmo a los alumnos, estimulando su motivación. No se puede imaginar a un docente cantando una ronda, realizando un juego motor o algún juego modificado, sin que haga uso de su expresión corporal como recurso. Si no lo hiciera, es posible que su práctica careciera de sentido y significado.

Por otra parte, es importante que el educador físico utilice la expresión corporal como una forma de llevar a los estudiantes al conocimiento y concientización de su propio cuerpo, reconocer sus diferencias, sus alcances, así como sus áreas de oportunidad. Durante la clase de educación física, es necesario que cada actividad o estrategia posibilite todo un sinfín de movimientos que le permitan fortalecer esa expresión corporal en cada uno de los alumnos.

Aunado a lo anterior, el educador físico puede apoyarse en la expresión corporal como base para el aprendizaje de actividades específicas ya que, si reflexionamos a conciencia, no existe actividad física en la que no esté presente el trabajo corporal. “La Educación Física es una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de niñas, niños y adolescentes al desarrollar su motricidad e integrar su corporeidad” (SEP, 2017, p.161).

Dado lo anterior, se reafirma la idea de que el trabajo fundamental del educador físico es ayudar a que cada uno de sus alumnos modele su expresión corporal; sin perder de vista que cada sujeto lleva una carga experiencial, que se ha determinado por sus vivencias, su familia, sus amigos, su cultura y su entorno. No obstante, el cuerpo y la expresión de este son objeto de formación y transformación.

Bajo tales circunstancias, desarrollar y fortalecer la expresión corporal desde la educación física, vuelve a esta última una disciplina integral e integradora, porque se trabajan aspectos cognitivos, físicos, afectivos y actitudinales, logrando así aprendizajes necesarios para la vida escolar, familiar y social; pues en la medida en que nos relacionemos mejor con los otros, lograremos relaciones más sanas en todos los ámbitos, pues cuando las personas hacen uso de la expresión corporal como un recurso, se favorecen los resultados.

Es importante señalar que, dentro de la expresión corporal, el docente de educación física debe permitir la espontaneidad y la creatividad; sin embargo, es necesario establecer límites y reglas, de tal forma que la expresividad a través del cuerpo sea un medio sano, adecuado y conveniente, donde el respeto prevalezca. “La finalidad formativa de la Educación Física en el contexto escolar es la edificación de la competencia motriz por medio del desarrollo de la motricidad, la integración de la corporeidad, y la creatividad en la acción motriz” (SEP, 2017, p.161). Tal como se ha planteado, los primeros movimientos son por impulso, pero la intensión de la educación física es ir progresando en sentido del control del movimiento y la expresión.

En consecuencia, el docente de educación física tiene la encomienda de guía o mediador, para que sus estudiantes vean a la expresión corporal como una posibilidad viable y factible de comunicación.

Los Planes 2018 y 2022 se encaminan hacia la construcción del “aprendizaje centrado en el estudiante” en el cual, a través de una metodología constructivista, los estudiantes aprenderán con base en su experiencia y el docente solo será el guía que proporcione las herramientas para la construcción del aprendizaje.

Apostamos por la expresión corporal dentro del currículo oficial en tanto que es una forma de comunicación. Su uso requiere esfuerzos mínimos en comparación con los resultados y logros que el docente de educación física puede obtener. De esa forma, se tiene la posibilidad de facilitar el camino hacia la corporeidad del niño y fortalecer cada movimiento que constituya al ser humano. En este sentido, la corporeidad es “entender el cuerpo en su totalidad, dotado de motricidad, de sensibilidad, de inteligencia y de transcendencia. El niño es corporalmente todo eso al mismo tiempo” (Lení & Wey, 2015, p.36). La corporeidad es una forma de vida que lleva a los sujetos a potenciar sus facultades sensoriales, sensitivas, intelectuales, creadoras y receptivas. En consecuencia, el educador físico tiene que generar estrategias encaminadas al trabajo desde una pedagogía de la expresión corporal.

Pedagogía de la expresión corporal

La pedagogía, como referente principal para el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de niños, adolescentes y jóvenes, es pieza clave para el perfeccionamiento de la expresión corporal, ya que posibilita la apertura de espacios, no solo de conocimientos, también de expresión de sentimientos y pensamientos, donde a través de un lenguaje corporal, el ser humano pueda manifestarse de una manera integral.

La expresión corporal dentro de la educación posibilita el desenvolvimiento perceptivo y sensorial; en ese sentido, “Las sensopercepciones constituyen denominaciones prácticas corporales que giran en torno a la necesidad que tiene el ser humano de abrirse a los estímulos que proceden tanto de sí mismo como de su entorno” (Lleixá, como se citó en Arteaga et al., 1999, p.26).

Hablar de una pedagogía de la expresión corporal es dialogar sobre la posibilidad de generar ambientes de aprendizaje en donde lo lúdico está presente en tanto exista una intencionalidad que parta de la reflexión y conciencia. Un objetivo claro que se cristalice a través de cada acción y cada movimiento. Porque “Jugar es hacer, compromete al cuerpo, el jugar tiene siempre una implicancia corporal, implica una acción sobre el mundo externo y modifica a su vez el mundo interno” (Winnicott, como se citó en Porstein, 2020, p.28).

Cabe destacar que son los estudiantes los que crean un diálogo a partir de sus movimientos, gestos y posturas. No son ellos los que reciben, al contrario, son los que dan, los que activamente descubren y producen. Es importante trabajar con cada parte del cuerpo, posibilitando la expresión y movimiento, y que, a través de estímulos, podamos utilizar la totalidad de nuestro organismo.

Desde esa propuesta, la educación tradicional no tiene cabida, ya que a la pedagogía de la expresión corporal no le viene bien un educador reproductor, absolutista y controlador, no más gritos y órdenes militarizadas. “El rol del docente como coordinador enseñante y acompañante, debe alcanzar el delicado equilibrio de intervenir sin interferir” (Pitluk, como se citó en Porstein, 2020, p.130). El docente que sabe trabajar con la expresión corporal como recurso y herramienta fundamental tendrá más éxito en la construcción de ambientes de aprendizaje idóneos.

Apostamos entonces por el diálogo y el convencimiento docente, donde se desarrolle un ser integral y las formas de expresión del cuerpo sean libres. Acudamos y utilicemos la expresión corporal en la formación de los educadores físicos de una manera reflexiva y analítica, para

formar docentes que en el trabajo de patio desarrollen su práctica a través del trabajo lúdico y motivacional; de tal manera que la motricidad, la percepción y los sentidos se unan para que la expresión se produzca de una forma mayormente creativa.

La expresión corporal como trabajo del educador físico a partir del goce, nos lleva a “destacar el componente lúdico de las actividades, es decir, [...] debe prevalecer el placer por jugar, aprender individual y colectivamente [...] La meta es disfrutar la práctica y pasarla bien” (SEP, 2017, p.165). Logrando así, la satisfacción de comunicar y ser capaz de comprender la corporeidad de los demás; alcanzando de esa forma una socialización plena y una plena sensibilización.

Las aspiraciones son muchas y los resultados dependen de cómo el educador físico guía a sus estudiantes. Sin embargo, la finalidad no debe perderse de vista, es decir, que cada uno de sus estudiantes se conozca y logre desplegar su *corporeidad personal*, entendida como:

cuerpo en movimiento, que busca la vida en un determinado tiempo histórico y cultural. Por ello, elegir la corporeidad como uno de los criterios del área de Educación Física en la educación institucionalizada nos ayuda a superar la dicotomía histórica, presente en la educación, entre conocimiento sensorial y conocimiento racional. (Lení & Wey, 2015, p.51)

Desde esa postura, cada individuo desarrollará su corporeidad de forma consciente. Por lo tanto, tendrá el control de cada uno de sus movimientos, desde la forma de caminar, de sentarse, de pararse frente a los otros; tendrá un sentido y una razón para cada una de sus acciones motoras; controlando así cada uno de sus movimientos. Experimentando el control de su yo físico.

Incluso se puede señalar que a través de la pedagogía de la expresión corporal es posible trabajar y fomentar la autonomía de los estudiantes, ya que el conocimiento y dominio de su cuerpo los lleva a tener mayor seguridad y control de sus acciones. “En lo que toca a la pedagogía, nos preocupa desentrañar la manera en que aprendemos, de forma significativa, a través del cuerpo y cómo enseñar a hacerlo” (Sefchovich & Waisburd, 1996, p.16).

Aprender a conocerse es fundamental, pues se toma conciencia de cada movimiento y gesto, logrando descubrirse, mirarse de otra manera y desde otra perspectiva. Con frecuencia se tiene una percepción personal muy distinta a la que en realidad proyectamos o que perciben los demás.

Es común que las personas no sepan cómo es su expresión corporal y gestual cuando se enojan, se sorprenden, se asustan o cuando están alegres, impactados o incluso enamorados. Un ejemplo es el siguiente comentario: “Con los ejercicios de expresión corporal pude darme cuenta de algunas expresiones que no conocía de mí y verme al espejo fue como volverme a conocer” (Docente en formación A, comunicación personal, 20 de mayo 2022).

Esta pedagogía invita a perder el miedo y aprender a reírse de uno mismo; esto es bueno, porque mejora nuestra autoestima y nos ayuda a interpretar la realidad desde posibilidades positivas, mirando las áreas de oportunidad con una mejor actitud, tal como se indica a continuación: “Al mirarnos al espejo y realizar diversas expresiones y posturas chistosas aprendimos a reírnos de nosotros mismos” (Docente en formación B, comunicación personal, 8 de mayo de 2022).

La pedagogía de la expresión corporal facilita la socialización cordial, empática, solidaria y participativa. A través de la comprensión del colectivo o de la comunidad es más fácil desarrollar proyectos exitosos, ya que desde la individualidad de cada participante se aporta al colectivo de forma cooperativa, creativa y significativa. “En otras palabras, la intervención docente coloca a niñas, niños y adolescentes, ya sea de manera individual o en grupo, en situaciones de exploración para encontrar una solución o desempeño que les permita afrontarlas” (SEP, 2017, p.168).

Esta propuesta es factible de llevarse a cabo dentro de las sesiones de educación física, por medio de las pausas activas o dentro de los talleres extracurriculares que ofrecen algunas escuelas. Bajo tales circunstancias, el trabajo de la expresión corporal puede resultar estimulante para los alumnos cuando existe la posibilidad de sentirse libres para jugar.

Desde la educación inicial hasta la superior deben integrarse estrategias que permitan la aplicación de una metodología para la conformación de la expresión corporal y se deben generar espacios que nos acerquen a la constitución de la expresión de emociones, de tal manera que se realicen movimientos conscientes como parte del lenguaje corporal. Este último debe ser adecuado al contexto escolar, pero con la libertad de ser creativo y espontáneo.

Es posible que, ante dicha propuesta, existan inconvenientes cuando se trata de trabajar con adolescentes y jóvenes, pues generalmente no manifiestan mucha disposición; lo anterior, debido a que expresarse puede significar para ellos mostrarse, someterse a la exposición y escrutinio de sus compañeros, lo cual genera pena o vergüenza. De tal manera que la persistencia del docente es fundamental para el logro de la actividad.

La guía que pueda aportar el docente a sus alumnos es de gran relevancia para evitar que sus estudiantes se sientan incómodos al hacer posturas extrañas o poco convencionales, incluyendo cualquier otro movimiento corporal. En tal caso, si el docente también realiza los ejercicios con sus estudiantes, estos pueden sentir mayor seguridad para realizar la actividad; pero, si el profesor no se involucra con sus alumnos, lo más seguro es que no respondan de manera positiva y se resistan a realizar las actividades.

Siguiendo esta idea, es importante que los docentes observen e indiquen a sus estudiantes la forma correcta de realizar sus movimientos corporales. Quizá se pueda partir de ejemplos cotidianos y cercanos a ellos, de tal manera que se les lleve a reflexionar sobre la postura que adoptan en diversas situaciones y circunstancias como, por ejemplo, cuando exponen un tema frente a un auditorio, cuando les llaman la atención o cuando una clase les aburre.

Es necesario que en cada actividad se consideren los elementos biopsicosociales, las capacidades, las habilidades y las competencias de cada alumno, así como el reconocimiento de sus saberes para conjuntar la corporeidad en su máxima expresión; de esa forma, trabajar “a partir de un enfoque holístico, que abarque todas las habilidades y desarrolle las posibilidades completas de la persona” (Sefchovich & Waisburd, 1996, p.17).

Esa reflexión sobre ellos mismos y sus iguales —en este caso, sus compañeros de clase—, les ayuda a mirarse como si estuvieran frente a un espejo y es un primer paso hacia el reconocimiento, la toma de consciencia y la reflexión; para que de esa forma pueda surgir la necesidad de cambio. Al respecto, se cita un ejemplo: “Cuando logré expresarme a través del cuerpo y los gestos, también perdí el miedo y la pena a que los demás me miraran” (Docente en formación C, comunicación personal, 15 de julio 2022).

Otro aspecto que pocas veces se toma en consideración es el manejo y dominio de la mirada, situación que también es motivo de análisis y conocimiento, pues finalmente, los ojos forman parte de nuestro rostro y forman parte de nuestra expresión. La mirada es también una fuente de comunicación no verbal, por lo tanto, el contacto visual es importante dentro del trabajo que realiza el educador físico.

El contacto visual que tiene el docente con sus estudiantes mientras explica un tema es importante para mantener el interés de los alumnos, sin perder de vista a todos, pues con ello se establece una comunicación no verbal que permite mostrar interés por sus alumnos; sin embargo, es importante saber manejar y cuidar el espacio personal, pues no hacerlo puede provocar

incomodidad o, en un caso extremo, una situación de acoso. En la actualidad, se recomienda que los docentes mantengan una distancia apropiada con sus estudiantes, para evitar la invasión a su espacio.

Método

Este trabajo se generó a partir de las siguientes interrogantes que guiaron su construcción y proceso:

- ¿Cómo trabajar la expresión corporal con el educador físico?
- ¿Por qué el educador físico debe desarrollar y potenciar su expresión corporal?
- ¿Cuál es la importancia de la expresión corporal en el ser humano, en los docentes y en los educadores físicos?
- ¿Qué beneficios se obtienen al trabajar la expresión corporal?

A partir de esas preguntas se construyeron los siguientes objetivos:

- Desde la teoría, encontrar el vínculo entre la expresión corporal, la docencia y la educación física.
- Objetivar la teoría de la expresión corporal a partir de la práctica realizada con docentes en formación de la educación física para comprender e interpretar los resultados.

El enfoque al que se ciñe este trabajo es cualitativo a partir del método hermenéutico, es decir, se configura a partir del comprender, interpretar y aplicar. Entonces, es ante todo una aportación que da la oportunidad de reflexionar la práctica desde la teoría, todo ello con un sentido crítico.

La investigación cualitativa, por su propia concepción, habilita a los participantes para encarar los cambios sociales que fueren necesarios y no los toma como referentes de información. Por el contrario, les provee de mayores recursos para interpretar su propia realidad. (Montero, como se citó en Beltrán, 1999, p.45)

Por lo tanto, el método se observa desde la misma configuración estructural en donde cada momento forma parte de la espiral hermenéutica. En virtud de ello, abordamos un tema educati-

vo, este nos lleva a interpretar la realidad a partir de las aproximaciones teóricas para realizar la práctica docente y luego analizarla. Desde esa perspectiva, el método es la construcción misma de este trabajo. Dando paso a la aplicación y resultados.

Este método hermenéutico se alimenta, construye y sustenta a partir de técnicas e instrumentos como la narrativa, las historias de vida, la observación, las entrevistas y los diarios de trabajo en vínculo con los aportes y referentes teóricos. Por lo tanto, el levantamiento de datos a partir de los instrumentos ya señalados se realizó a través de un proceso llevado a cabo por seis meses. Al final de ese tiempo, fue necesario organizar, sistematizar y categorizar toda la información, lo que se concibió como el procesamiento y triangulación de la información. Cabe destacar que, dado que es un trabajo de corte cualitativo, la intención sobre los resultados es la obtención de una interpretación sobre el objeto de estudio.

Resultados

Se presenta la experiencia vivida al poner en práctica elementos y premisas basadas en la propuesta central de este trabajo: acudir a una práctica docente en donde se priorice la pedagogía de la expresión corporal, lo cual se visualiza a través del siguiente apartado.

Expresión corporal y creatividad: una experiencia que contar

Como un proceso hermenéutico en donde comprendo, interpreto y aplico, todo este recorrido da inicio con la comprensión e interpretación de la expresión corporal como categoría de análisis central; para luego, acudir a la aplicación, momento en donde la teoría se objetiva, se interpreta, se descarta o se renueva. Así entonces, es momento de narrar la experiencia vivida al poner en práctica algunas de las premisas de este trabajo.

Desde el curso de “Expresión corporal y creatividad” se buscó estimular y promover la corporeidad de alumnos de la Licenciatura en Educación Física, con el fin de que comprendieran y vivenciaran la corporeidad como medio de expresión corporal durante el ciclo vital y, de esa forma, aprendieran a valorar sus distintas dimensiones. Al respecto, se hace énfasis en las siguientes dimensiones: corporal, emotiva y comunicativa.

Por tanto, trabajar la expresión corporal con docentes en formación es llevarlos a una dinámica potencializada para el trabajo frente a un grupo de personas, a las cuales deberán motivar a cada instante. El docente es entonces “La persona que inspira y motiva a los niños. Es el respon-

sable de crear un ambiente en el cual los alumnos puedan desarrollar sus habilidades y potencialidades” (Sefchovich & Waisburd, 1996, p.19).

El curso dio inicio con la intención de brindar a los estudiantes elementos teórico-prácticos para que, al asistir a sus jornadas de práctica y al egresar de la licenciatura, tengan las herramientas para diseñar ambientes de aprendizaje y estrategias que promuevan experiencias significativas en los niños y adolescentes de educación básica, con relación al autoconocimiento y expresividad del cuerpo.

Dado lo anterior, el curso se impartió con el objetivo de que los estudiantes normalistas desarrollen y valoren la expresión corporal y la creatividad como condición humana a partir de vivenciar la interiorización y exteriorización de la corporeidad; y, de esa forma, sean capaces de conocer a sus alumnos y desarrollar su motricidad a través del autoconocimiento y conciencia corporal.

Desde esa perspectiva, es necesario que el futuro educador físico viva la experiencia revitalizadora de trabajar y realizar actividades en donde se involucre el juego y el movimiento, por medio del cuerpo como instrumento vital y de aprendizaje en la formación integral del individuo. Al respecto, para poder guiar a otros es fundamental haber vivido la experiencia.

En consecuencia, el curso inició con la expectativa de lograr un espacio dinámico e integrador, en donde el movimiento fue el medio para alcanzar el fin, la expresión corporal como praxis. De esta forma, dentro de las sesiones, el cuerpo fue el recurso para comunicar y expresar. El trabajo práctico inició con actividades de reconocimiento corporal, lo que ayudó a potenciar sus capacidades creativas y de expresión.

Cabe señalar que, al iniciar el curso, el grupo presentaba características particulares, por ejemplo, no se observó mucha unión, por lo que era complejo que trabajaran colaborativamente; además, existían pequeños grupos, de tal forma que no convivían con todos. Respecto a los movimientos, en gran medida, los realizaban de forma inconsciente, eran poco coordinados y rígidos; en algunos casos, cuando se les solicitaba realizaran alguna acción, se mostraban demasiado estáticos y con movimientos pequeños y cerrados.

Los aspectos y conceptos que se trabajaron de forma integradora desde las áreas biopsicosociales son espacio, tiempo, ritmo, forma, equilibrio respiración, relajación, sensibilización, sensorio-percepción y creatividad. Todos ellos encaminados al desarrollo y perfección del movimiento. Desde esta perspectiva de trabajo, el juego fue parte integradora de la dinámica de clase.

Dado lo anterior, es pertinente avizorar que, aunque en cada actividad se pone énfasis en algún aspecto, las dinámicas que se trabajaron son transversales; de tal forma que, a partir de un tema, idea o concepto, se fortalecen otros más. En virtud de que no se pretende realizar un manual de acciones motoras o de expresión corporal y para fines didácticos de este escrito, a partir de una actividad inicial se narrará la experiencia vivida con los alumnos de la Licenciatura en Educación Física, su llegada al espacio de práctica, su proceso y la forma en que se culminó.

Para ello, en primera instancia fue necesario que los estudiantes hicieran conscientes sus movimientos a partir de un autoconocimiento corporal. Ante tal situación, se les planteó la siguiente pregunta detonadora: ¿Cómo me muevo? Así, a través de pequeños ejercicios como caminar por el espacio en todas direcciones, ritmos y tiempos, los estudiantes se observaron así mismos y a sus compañeros. Todo ello con la intención de apreciar y distinguir los estados, procesos y acciones que acontecen a partir del movimiento.

Este proceso fue paulatino y se llevó a cabo a lo largo de todo el curso; no obstante, se dio inicio con actividades y ejercicios que nos llevaron a esa conciencia personal. Todo ese conjunto de acciones fueron el punto de partida para que los estudiantes aprendieran a delimitar su espacio y a optimizarlo; esto les permitió ir descubriendo la forma particular en que todo su cuerpo se mueve y también de cada una de las partes que lo conforman; es decir, se hicieron conscientes de cómo se mueve y articula el cuerpo, cuando se realizan diversas actividades.

Con el paso de las sesiones, los jóvenes fueron capaces de percibir cada uno de sus movimientos y los de sus compañeros; a tal grado que ya no chocaban entre sí, tal como ellos mismos lo refieren: “Con la actividad de hoy pude poner atención a la forma en que camino y cómo es que me muevo en el espacio para no chocar con mis compañeros” (Docente en formación D, comunicación personal, 25 de febrero de 2022).

En virtud de ello, tuvieron mayor control, conocimiento y conciencia de su entorno (lugar, espacio, objetos). Aprovecharon cada zona, dieron libertad a su cuerpo al moverlo, sin obstaculizar el movimiento y espacio vital de sus compañeros. En tal sentido:

La orientación en el espacio la podemos definir como la aptitud para mantener constante la localización del propio cuerpo tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de dónde estemos situados. (Castañer, 2000, p.62)

En sesiones subsecuentes, el ejercicio inicial fue variando y se realizaron modificaciones, de tal manera que se trabajaron distintos elementos. De esa forma, se les pidió que caminaran con los ojos cerrados por el mismo espacio por el que ya habían caminado y que ya conocían. Para este ejercicio fue necesario no utilizar comunicación verbal y poner en alerta los sentidos para percibir la cercanía de algún compañero y no chocar con él.

Al principio, fue muy complejo alcanzar el objetivo de desplazarse por el espacio de forma libre y sin tropezar, pues a pesar de que ya lo conocían, el verse imposibilitados de la vista ocasionó una ruptura de la percepción que habían construido; en tal caso, tuvieron que ajustar su forma de percibir el lugar y la presencia de sus compañeros. Su oído se agudizó, así como su capacidad sensorial para advertir la energía de los demás.

Debe señalarse que las primeras ocasiones que se trabajó con esta variante, no hubo dominio del espacio, ni de sus propios movimientos, ya que se observó inseguridad en sus pasos e incluso en el control general de su cuerpo. Fue hasta tiempo después, al cabo de varias sesiones, que los estudiantes lograron caminar con los ojos cerrados sin chocar y con desplazamientos más controlados y conscientes.

Por lo tanto, se observó un avance en la práctica del ejercicio motriz relacionado con las habilidades básicas del movimiento y con el despliegue de su capacidad sensorio-perceptiva, entendida como el “proceso y resultado del registro de la realidad a través de los sentidos, punto de partida de la conciencia tanto del propio cuerpo como del mundo externo” (Kalmar, 2005, p.42).

Continuando con la dinámica, el siguiente ejercicio fue caminar en puntas. Al solicitarles que se desplazaran por todo el espacio, se observó que les era complejo mantener el equilibrio, así que se tuvo que hacer un pequeño cambio en la dinámica. De esa forma, se solicitó pararse de puntas sin caminar y, aun así, les fue complejo mantener el equilibrio. Entonces, fue necesario hacer uso de la imaginación y la creatividad.

Para lograr el objetivo, se les pidió que imaginaran que se convertían en títeres. Nos apoyamos en ejercicios de respiración para que pudieran concentrarse con mayor facilidad en virtud de que “existe un vínculo armónico existente entre la respiración y el movimiento” (Castañer, 2000, p.53). Una vez creado el ambiente necesario y pertinente para dicho fin, comenzamos a jugar a que éramos títeres de hilo y que de la parte superior de nuestra cabeza salía el hilo principal que nos mantenía en pie.

Debe señalarse que al principio no todos estaban dispuestos a jugar y, en tal caso, no se permitían la posibilidad de explorar otras formas de trabajo. Fue una labor con un proceso largo, pero con resultados sorprendentes. En la medida en que se involucraban en el juego de creerse muñecos manejados por hilos, su expresión corporal cambió. Se indicó que caminaran sintiendo cómo eran movidos por el hilo que los halaba hacia arriba.

Así, después de dar algunos pasos, se les pidió que sintieran cómo ese hilo los elevaba más hasta hacerlos caminar de puntas, lo cual se logró realizar por casi todos los estudiantes. Cada uno a su tiempo, pero fue grato observar los resultados. El objetivo se logró, los participantes consiguieron mantener el equilibrio, primero sin desplazarse y después caminando. Lo gratificante del ejercicio se puede constatar a través de los comentarios de los estudiantes: “Esta actividad me pareció muy buena ya que ayuda a imaginar, usar la creatividad y, sobre todo, a mantener el equilibrio” (Docente en formación B, comunicación personal, 01 de abril 2022).

Como variante, en sesiones posteriores, el hilo imaginario los halaba en diversas direcciones y niveles, haciendo que su cuerpo se inclinara, obligándolos a elevar alguna pierna sin perder el equilibrio. Al final de las sesiones, siempre fue importante comentar y retroalimentar lo que había pasado y de esa forma lograr que explicaran con palabras lo que pasa con su cuerpo. “Jugar a los títeres me ayudó a comprender, observar y controlar mi cuerpo manteniendo el equilibrio” (Docente en formación D, comunicación personal, 05 de abril de 2022).

A partir de caminar por el espacio, se trabajó el sentido del ritmo; de esa forma consiguieron observar, practicar y reflexionar sobre los diversos patrones de movimiento con respecto a su aparición y a su desaparición; es decir, cada paso es una repetición de movimiento secuenciado; por lo que el desplazamiento puede realizarse de forma pausada, acelerada o incluso, existir momentos de total quietud.

En virtud de ello, se les pidió que caminaran por todo el espacio y que siguieran las indicaciones, las cuales se orientaron a cambiarles el ritmo. Iniciaban caminando de forma constante, para luego jugar con el ritmo, indicándoles pausar su caminar de forma gradual hasta el punto de hacerlo con gran lentitud y quedar inmóviles en la posición adquirida al momento de escuchar la indicación.

Al iniciar nuevamente su caminar, retomaban el ritmo pausado, en la medida en que se les indicaba; lo iban acelerando hasta el grado de caminar con una frecuencia muy rápida. De esa forma, se juega con el ritmo y la frecuencia; esto los obliga a poner atención y cuidado en la forma

en que su cuerpo se mueve mientras caminan lentamente, rápidamente o a un ritmo y frecuencia habitual.

Así también existe mayor conciencia de la forma en que levantan cada pie para dar un paso y en la que mantienen el equilibrio. Del mismo modo, son conscientes en referencia a qué pasa con sus brazos, cómo se mueven con relación al movimiento de sus piernas, la forma en que se inclina su torso, cómo es que se flexionan y se extienden sus rodillas, etc. Nuevamente, está presente la necesidad de estar concentrados y relajados, para ello es necesario también tener control sobre la forma y ritmo en el que se respira.

Ese sentido de ritmo y frecuencia se complementó con sesiones que incluyeron música, a fin de que se creara un ambiente propicio para trabajar de forma integral el sentido de corporeidad. Entonces, el caminar de los estudiantes se llevó a cabo al ritmo de la música seleccionada, la cual también estimuló su sensopercepción. Además de caminar, los estudiantes adoptaron diversas posturas corporales y realizaron movimientos afines a lo que la música les hacía sentir. Por ejemplo, si la música tenía sonidos de naturaleza como agua, viento, truenos, etc., entonces los estudiantes a través de su expresión corporal se transformaron en árboles, lluvia, ríos, aire, piedras o cualquier otro elemento afín. Cuando la música sugería sonidos de animales, no dudaron en transformar su expresión en alguno de ellos, como aves, osos, leones, cocodrilos y alguno que otro animal marino.

Al escuchar la música me sentí más relajada y poco a poco me fui sintiendo en otro espacio, la lluvia me hizo sentir bien, pero al escuchar los truenos mi cuerpo se encorvó y sentí el deseo de convertirme en una piedra; así que me hice bolita y me quedé inmóvil. Al cambio de música y ritmo mi cuerpo reaccionó y se movió siguiendo lo que escuchaba. (Docente en formación E, comunicación personal, 08 abril de 2022)

Como punto final a los diversos ejercicios que se trabajaron en el curso “Expresión corporal y creatividad”, que partieron del hecho simple y cotidiano de caminar, está la actividad que se realizó con la intención de dominar el espacio a partir del conocimiento y exploración del movimiento corporal en niveles (alto, medio, bajo). Así entonces, el espacio se transforma a partir del movimiento, lo que determina y da significado al ambiente que se recrea.

Esta actividad consistió en caminar por el espacio haciendo uso de los distintos niveles; todo ello, a partir de las indicaciones que se iban dando: (a) para el nivel alto, caminar de forma habitual o en puntas; (b) para el nivel medio, desplazarse en cuclillas, hincados o gateando; (c) para el nivel bajo, desplazarse a nivel del piso, es decir, reptando.

Una vez identificados los tres niveles, se crearon distintos escenarios a partir de la expresión corporal que adoptó cada estudiante. Por ejemplo, se planteó el espacio de una selva. A un cierto número de estudiantes se les pidió que utilizaran el nivel alto, a otros el nivel medio y a los restantes el nivel bajo. De esa forma, cada uno a partir de su expresión corporal ambientó el lugar representando objetos, personas o animales. Otros espacios sugeridos fueron un circo, una playa, un desierto y un hospital.

Como se ha podido observar, a partir de un movimiento y acción habitual como lo es caminar, se desarrollaron varias sesiones para perfilar de forma práctica diversos conceptos que se objetivaron a través de la acción transformada en movimiento.

Conclusiones

Con base en el recorrido de este escrito y a través de las redes edificadas entre la teoría y la práctica, es posible señalar que se alcanzaron los objetivos planteados. Respecto al primer objetivo, la teoría nos condujo a encontrar un hilo conductor entre la expresión corporal y la práctica de los docentes, en particular de los educadores físicos.

Por otra parte, el segundo objetivo se cumplió a través de la puesta en marcha de las actividades para desarrollar la expresión corporal, dando como resultado el desarrollo de la corporeidad de los estudiantes que participaron. Tal aseveración se puede objetivar directamente a través de las siguientes reflexiones que parten de ese vínculo entre la teoría y la práctica, que nos permite concluir lo siguiente:

- La expresión corporal permite desarrollar prácticas docentes más creativas en donde permea un ambiente propicio para el aprendizaje.
- La práctica revaloriza la teoría e incluso nos puede llevar al establecimiento de propuestas innovadoras.
- Los docentes, a partir de la utilización de su expresión corporal y gestual como instrumento de trabajo, establecen vínculos con sus estudiantes.

Considerando la experiencia en el curso de expresión corporal y a partir de los comentarios vertidos por los estudiantes, es factible aseverar que los docentes en formación:

- Lograron apropiarse de aprendizajes que fueron significativos para ellos.
- Perdieron el miedo a expresarse.
- Conocieron y exploraron sus movimientos.
- Lograron una mejor integración grupal, que permitió el trabajo colaborativo.
- Realizaron actividades que ayudaron a su desarrollo personal y formativo.
- Lograron que su expresión corporal sea más libre, fluida y creativa.
- Interactuaron de mejor forma con los demás.
- Se divirtieron y se atrevieron a jugar con su expresión corporal.
- Visualizaron actividades que pueden poner en práctica en sus jornadas.

A partir de esto, sabemos que el camino apenas inicia y que quedan muchas incógnitas como prospectiva de investigación, sin embargo, la expresión corporal nos abre un horizonte inacabable de posibilidades.

Referencias

- Arteaga, M., Viciano, V., & Conde, J. (1999). *Desarrollo de la expresividad corporal*. INDE.
- Beltrán, A. (1999). Necesidad e importancia de la educación artística básica. *Revista Mexicana de Pedagogía*, 10(49), XI – XIV.
- Castañer, M. (2000). *Expresión corporal y Danza*. INDE.
- Espinosa, A. (2007). *La formación: un vínculo para el arte teatral y la pedagogía*. [Tesis de maestría], ISCEEM, Toluca, México.
- Espinosa, A. (2020). *La filosofía puesta en escena: una experiencia pedagógica*. Ediciones Normalismo Extraordinario. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/ediciones/Libros/33.pdf>
- Kalmar, D. (2005). *Qué es la Expresión Corporal*. Lumen.
- Lení, V., & Wey, W. (2015). *Movimiento y expresión corporal*. Narcea.
- Morán, O. (2004). La docencia como recreación y construcción del conocimiento Sentido pedagógico de la investigación en el aula. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 41-72. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2004-105-106-41-72>
- Porstein, A. (2020). *Cuerpo, juego y movimiento en el Nivel Inicial*. HomoSapiens.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación física. Educación básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. SEP.
- Sefchovich, G., & Waisburd, G. (1996). *Expresión corporal y creatividad*. Trillas.
- Vargas, P. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228. <https://www.redalyc.org/pdf/4762/476255357008.pdf>

Capítulo 3

Impacto del desarrollo socioemocional en el aprendizaje del estudiante normalista

*Jacqueline Conzuelo Nava, Jesús Hernández Mendoza
y Miriam Honorato Bastida*

La educación normal, como parte de la educación superior en México, sustenta los aprendizajes en una formación inicial de calidad, direccionada a que el estudiante tenga una relación sana dentro de sus aprendizajes cognitivos, interpersonales, culturales y profesionales que lo empoderen como futuro docente que habrá de desempeñarse como tal en las aulas de educación básica; por lo tanto, el objetivo de este estudio es identificar la correlación que existe entre el desarrollo socioemocional y el nivel de aprendizaje del estudiante normalista, a través del curso “Desarrollo socioemocional y aprendizaje” del Plan de Estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física.

Durante los últimos años y aunado a la pandemia del covid-19, el tema del desarrollo socioemocional adquirió gran relevancia y trascendencia dentro de la política, la cultura, la sociedad y, por supuesto, la educación formativa en el contexto escolar. Para Elías (1997, como se citó en Marchant et al., 2013, p.168), el aprendizaje socioemocional es la “pieza que falta” para proveer una educación efectiva a niños y adolescentes. Al respecto:

El centro CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) define el aprendizaje socioemocional como el proceso de ayudar a niños, e incluso adultos, a desarrollar las competencias fundamentales para la efectividad en la vida. El aprendizaje socioemocional enseña las competencias que todos necesitamos para manejarnos a nosotros mismos, nuestras relaciones interpersonales y nuestro trabajo de manera efectiva y ética. El concepto del aprendizaje socioemocional está ligado al concepto de inteligencia emocional desarrollado por Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997; Salovey y Sluyter, 1997). (Marchant et al., 2013, p.168)

Existen cinco competencias básicas que se pretenden desarrollar dentro de los aprendizajes, entre estas se encuentran la conciencia de sí mismo, la conciencia social, la toma responsable de decisiones, la autorregulación y el manejo de relaciones; las cuales son evaluables por diversos instrumentos que manejan variables particulares. Al desarrollar estas cinco competencias en los jóvenes se logra potenciar la inteligencia socioemocional en ellos.

La importancia de la inteligencia emocional [...] es reconocida a nivel internacional por diversos organismos. Por ejemplo, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), afirma que “los cambios ocurridos tanto en las empresas como en la economía están poniendo un creciente énfasis en los elementos de la Inteligencia Emocional” (Rychen y Hersh Salganik, 2006: 111). Esto repercute en las exigencias a los egresados universitarios por parte del mercado laboral. (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p.112)

Conversar acerca de los procesos de aprendizaje, como una constante en la vida del hombre, implica razonar en primera instancia acerca de sus antecedentes históricos. Hacer una reflexión sobre las razones de la trascendencia del cognitivismo en el ámbito educativo puede ser complejo, considerando que el enfoque se basa en el desarrollo pleno del ser. Por ello, en las diferentes épocas, algunos estudiosos se han dado a la tarea de documentar y experimentar los procesos de aprendizaje.

En referencia a la pandemia de COVID-19, esta marcó un hito en la historia de la humanidad. La contingencia sanitaria provocó el cierre de las instituciones educativas, que afectó a 1570 millones de estudiantes, en 191 países. Esta situación impactó en la vida de estudiantes, docentes

y sociedad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020).

En la vida cotidiana ha sido complejo regresar después del confinamiento de dos años a la nueva normalidad; en las escuelas, todos los actores educativos deben mantener medidas sanitarias. Respecto al equilibrio personal, esta pandemia impactó en el ámbito socioemocional, lo cual afectó la autoestima, el autoconocimiento, la autonomía, la colaboración, la empatía y la autorregulación del individuo.

Dado lo anterior, este texto también se orienta a la creación de un ambiente de aprendizaje a través del diseño de una propuesta, haciendo referencia al andamiaje cognitivo y cibernético, así como las razones de su implementación mediante distintas formas de apropiación del conocimiento, la manera en la que se autorregula el proceso de aprendizaje y se mejoran las técnicas de estudio.

El aprendizaje epistémico se centra en los procesos cognoscitivos más complejos como el procesamiento de la información, el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos; esto implica una codificación interna y la estructuración en la mente del estudiante.

Como lo mencionaron Conzuelo et al. (2021), como se citó en Orozco et al. (2021):

el uso de la computadora o laptop antes del confinamiento era del 79.10%, porcentaje que subió 15.12% [...] En tanto que la habilidad antes del confinamiento era de 2.235 puntos y se incrementó en 0.282, para llegar a 2.517, reflejo de un aumento significativo. De igual forma, tanto en el uso como en el desarrollo de la habilidad en el manejo de la tableta electrónica se observan incrementos considerables. El uso antes de la pandemia era de 21.83% de los participantes y creció 14.36%, para elevarse a 36.19%. La habilidad desarrollada pasó de 1.772 a 1.937 puntos. El acceso a plataformas como *Zoom*, *Meet*, *Teams* o similares aumentó significativamente 73.51 puntos porcentuales, al pasar de 15.30% a 88.81%. (p.269)

A partir de esta evolución del uso de las *tecnologías del aprendizaje y conocimiento* (TAC), se puede observar que el aprendizaje colaborativo situado en la teoría del desarrollo sociocognitivo tuvo beneficios plausibles en la generación y socialización de la información.

Revisión de la literatura

Uno de los impedimentos para activar o generar los conocimientos previos de los estudiantes y para la adquisición de los nuevos, es que el docente no identifique previamente los conceptos centrales que debe aprender el estudiante; deje de enfocar su atención en lo que se desea que este aprenda; y deje de explorar los conocimientos con el propósito de movilizarlos o, en su defecto, generarlos cuando exista un nulo conocimiento. Al respecto, Morin (1998) argumentó que:

Hemos adquirido conocimientos sin precedentes sobre el mundo físico, biológico, psicológico, sociológico. La ciencia ha hecho reinar, cada vez más, a los métodos de verificación empírica y lógica. Mitos y tinieblas parecen ser rechazados a los bajos fondos del espíritu por las luces de la Razón. Y, sin embargo, el error, la ignorancia, la ceguera, progresan por todas partes, al mismo tiempo que nuestros conocimientos. (p.27)

Ahora bien, teniendo el referente de estos conceptos se analizará la influencia en el aprendizaje, para comprobar la manera en la que funcionan las diversas estrategias que llevan a la adquisición de nuevos conocimientos, aplicadas a un estudio de caso de una clase. Al respecto, en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física 2018 se señala que:

Las actividades de aprendizaje y enseñanza (estrategias didácticas/situaciones didácticas), son el conjunto de acciones planificadas y realizables en contexto, para el abordaje de los contenidos y el desarrollo de competencias. Favorecen el uso de recursos que apoyan el aprendizaje significativo y el acercamiento a la realidad profesional, tales como el trabajo sobre casos, proyectos o problemas reales, sin que esto excluya otras posibilidades, incluida la clase magistral. (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESUM], 2018, párr.5)

En particular, a través del análisis del desempeño en el curso que se impartió en el segundo semestre del ciclo escolar 2021-2022, se contextualizaron ciertos indicadores y criterios que se consideraron en las actividades de la primera semana del semestre, respecto a la detección de los conocimientos previos de los estudiantes basados en las motivaciones y emociones para aprender los conocimientos de un nuevo curso.

“Las relaciones interpersonales juegan un papel fundamental en el aprendizaje y en el desarrollo de niños y jóvenes. Por lo que hoy en día, la Educación Socioemocional se contempla como un elemento esencial en el currículo de educación obligatoria” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018a, p.5). En este sentido, se define como:

“Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética. Tiene como propósito que los estudiantes desarrollen y pongan en práctica herramientas fundamentales para generar un sentido de bienestar consigo mismos y hacia los demás, mediante experiencias, prácticas y rutinas asociadas a las actividades escolares; que comprendan y aprendan a lidiar de forma satisfactoria con los estados emocionales impulsivos o aflictivos, y que logren que su vida emocional y sus relaciones interpersonales sean una fuente de motivación y aprendizaje para alcanzar metas sustantivas y constructivas en la vida”. (SEP, 2017, como se citó en SEP, 2018a, p.5)

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece que el sistema educativo deberá desarrollar “armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (Artículo 3°).

En la educación básica se pretende que el alumno logre el desarrollo de otras capacidades humanas, es así como la escuela brinda “oportunidades para que los estudiantes desarrollen su creatividad, la apreciación y la expresión artísticas, ejerciten su cuerpo y lo mantengan saludable, y aprendan a reconocer y mejorar sus emociones” (SEP, 2018b, s.p.). La educación física pertenece al ámbito de desarrollo personal y social, la cual aporta en el “desarrollo integral del educando y, especialmente, al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir (SEP, 2018b, s.p.).

Método

Para este estudio, se utilizó la metodología cuantitativa. Para la recolección y análisis de datos se eligió a un grupo de estudio y se aplicaron algunos instrumentos para detectar sus conocimientos previos.

Participantes de la investigación

Para la investigación se eligió a estudiantes de la Licenciatura en Educación Física, Plan de Estudios 2018, del primer grado, segundo semestre. El grupo estuvo integrado por 38 estudiantes; siete del sexo femenino y 31 del sexo masculino. El instrumento fue contestado por 35 estudiantes, es decir, el 92.10% del grupo de estudio.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Con el propósito de diagnosticar los estilos de aprendizaje de los estudiantes en formación, se aplicó el instrumento diagnóstico “Conoce tu estilo de aprendizaje” (Metts, 1999). Se obtuvieron los siguientes resultados: el 74.28% de los estudiantes resultó ser kinestésico, el 2.0% visual y el 5.71% auditivo.

A partir de estos datos, se tuvo un referente psicopedagógico para determinar el estilo de aprendizaje de los estudiantes y, con ello, elegir las estrategias didácticas más convenientes para conducir el trabajo cognoscitivo en el grupo.

Otros referentes cuantitativos considerados en este estudio fueron: el promedio de ingreso a la licenciatura que fue de 8.2, el promedio general del primer semestre de 8.6 en referencia a la asignatura precedente que corresponde al “Trayecto Formativo de Bases Teórico-Metodológicas para la Enseñanza” y el resultado del curso “Desarrollo de la niñez a la adolescencia” de 8.4.

También se aplicó un diagnóstico con criterios de la *Inteligencia Emocional* (Goleman, 2012, p.64), que se sintetizan en: (1) conocer las propias emociones, (2) manejar las emociones, (3) la propia motivación, (4) reconocer emociones en los demás y (5) manejar las relaciones. Estos criterios fueron considerados para evaluar algunos aspectos de los estudiantes como: autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía, y colaboración. El diagnóstico se realizó a través de Google Drive.

A partir de este diagnóstico, se permitió abordar de manera más asertiva el curso “Desarrollo socioemocional y aprendizaje”; en la Unidad I, se establece que el estudiante debe compren-

der los fundamentos científicos y pedagógicos de la gestión socioemocional, a partir del reconocimiento reflexivo de su propia educación socioemocional, con el fin de valorar su importancia en la construcción de relaciones interpersonales constructivas para el bienestar propio y personal, donde el individuo reconozca sus emociones.

Las orientaciones para el aprendizaje y la enseñanza, que se aplicaron en estas primeras sesiones fueron: el ambiente conducente, en el cual se estableció la normatividad del grupo, tanto el compromiso de los estudiantes como del docente durante el curso, que implica generar un ambiente de respeto, responsabilidad, compañerismo y trabajo; la enseñanza centrada en el estudiante, que permite que ellos construyan sus propios conocimientos, que reflexionen y descubran sus capacidades y habilidades; y la contextualización, que en el caso del curso, se llevó a cabo en tres jornadas de práctica de observación, en las cuales tendrán la oportunidad de observar las necesidades socioemocionales de los niños de educación básica.

Por su parte, el enfoque humanista del nuevo programa 2018 para la Licenciatura en Educación Física establece que una de las orientaciones que se enfatizará, será preparar a los estudiantes para la ciudadanía; esto implica que adquieran y desarrollen habilidades para desempeñarse honestamente en la sociedad. Otro criterio que se consideró en las primeras sesiones fue la implementación de la educación socioemocional que, según Durlak et al. (2011, como se citó en SEP, 2018a), debe ser:

- Secuenciada. Presentar actividades secuenciadas. Dividir las rutinas y tareas en pasos específicos y explícitos, y gradualmente aumentar el grado de complejidad y demanda.
- Activa. Incluir estrategias activas para el aprendizaje donde el estudiantado pueda poner en práctica las habilidades socioemocionales y vea claramente su relevancia.
- Focalizada y planeada. Contar con el tiempo y el espacio para el desarrollo de las habilidades socioemocionales.
- Explícita. Cada unidad de aprendizaje debe contar con propósitos de aprendizaje claro y observable, con formatos de evaluación que permitan brindar retroalimentación constructiva sobre el proceso de aprendizaje. (p.14)

Aunada a esta propuesta que hace el programa, ahora se reconoce que también la clasificación de los procesos del aprendizaje realizada por Beltrán (1998, como se citó en Meza, 2013) es favorable para la organización del aprendizaje. Este autor estableció ocho criterios: *sensibilización, atención, adquisición, personalización y control, recuperación, evaluación, transferencia y metacognición*.

Mientras que Villalta y Martinic (2022) consideraron los siguientes puntos:

- Objetivos: ¿por qué enseñar?
- Contenidos: ¿qué enseñar?
- Actividades del alumno y del profesor (motivar)
- Métodos (interacción didáctica): ¿cómo enseñar?
- Evaluación: ¿cómo comprobar la enseñanza?

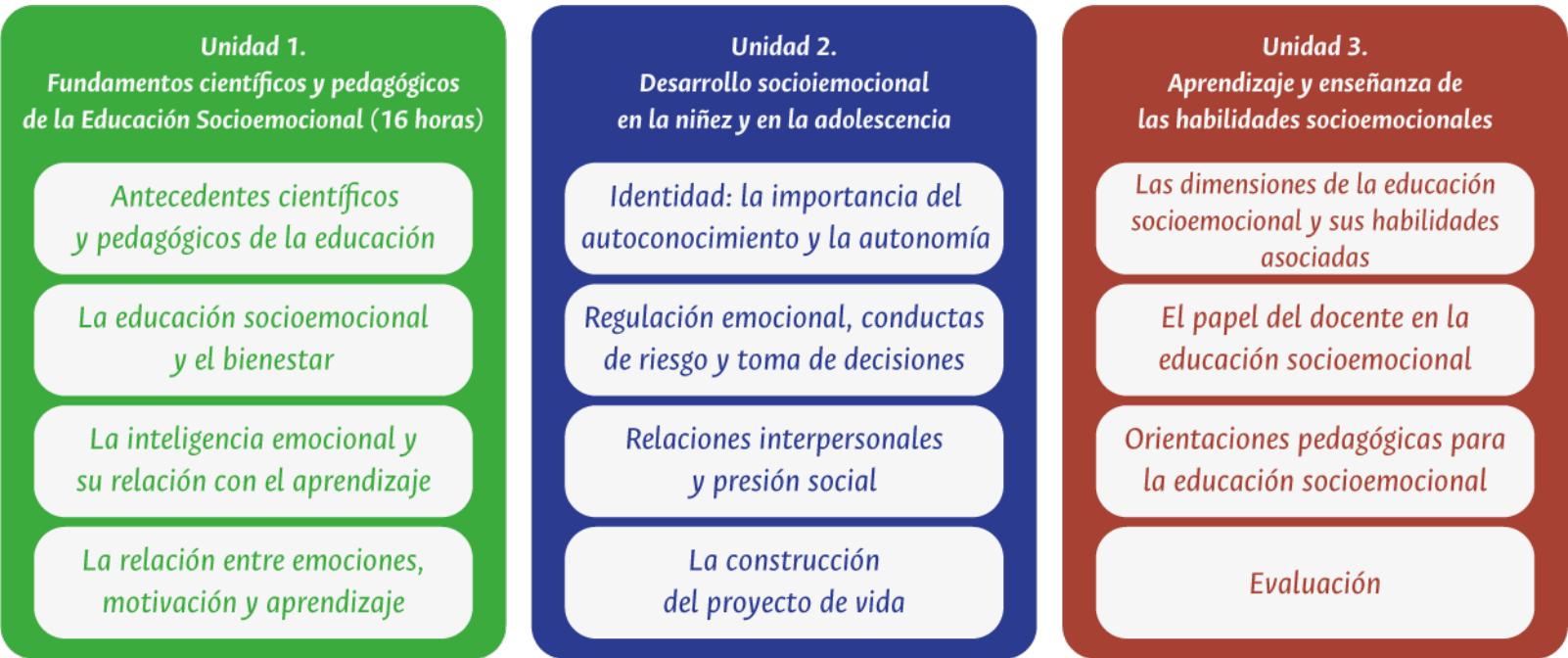
Haciendo una transposición didáctica de la teoría a la práctica en el curso “Desarrollo Socioemocional y Aprendizaje” impartido a los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Física (LEF), se logran vincular. De modo que, a partir de la presentación de los aprendizajes, competencias y logros que se desean alcanzar en el curso, se inicia la etapa de sensibilización; de esta manera, se motiva a los alumnos y se genera curiosidad por comprender estos nuevos saberes, que les permitirán desempeñarse adecuadamente en los diferentes contextos, impactando en su autoconcepto y el desarrollo de su personalidad como futuros docentes.

El *aprendizaje centrado en situaciones auténticas* (ACSA) es una estrategia de enseñanza auténtica vinculada a la práctica educativa, que considera el aprendizaje en escenarios reales bajo dos criterios básicos: (a) la relevancia cultural de las actividades en las que interviene el estudiante y (b) el nivel de actividad social que en estas se suscita. (Garduño, 2022, p.30)

La estructura general del curso que marca el programa está organizada en tres unidades de aprendizaje, las cuales se muestran en la Figura 1.

Figura 1

Estructura del curso “Desarrollo socioemocional y aprendizaje”. Plan de Estudios 2018



Nota: Tomado de SEP, 2018, p.11.

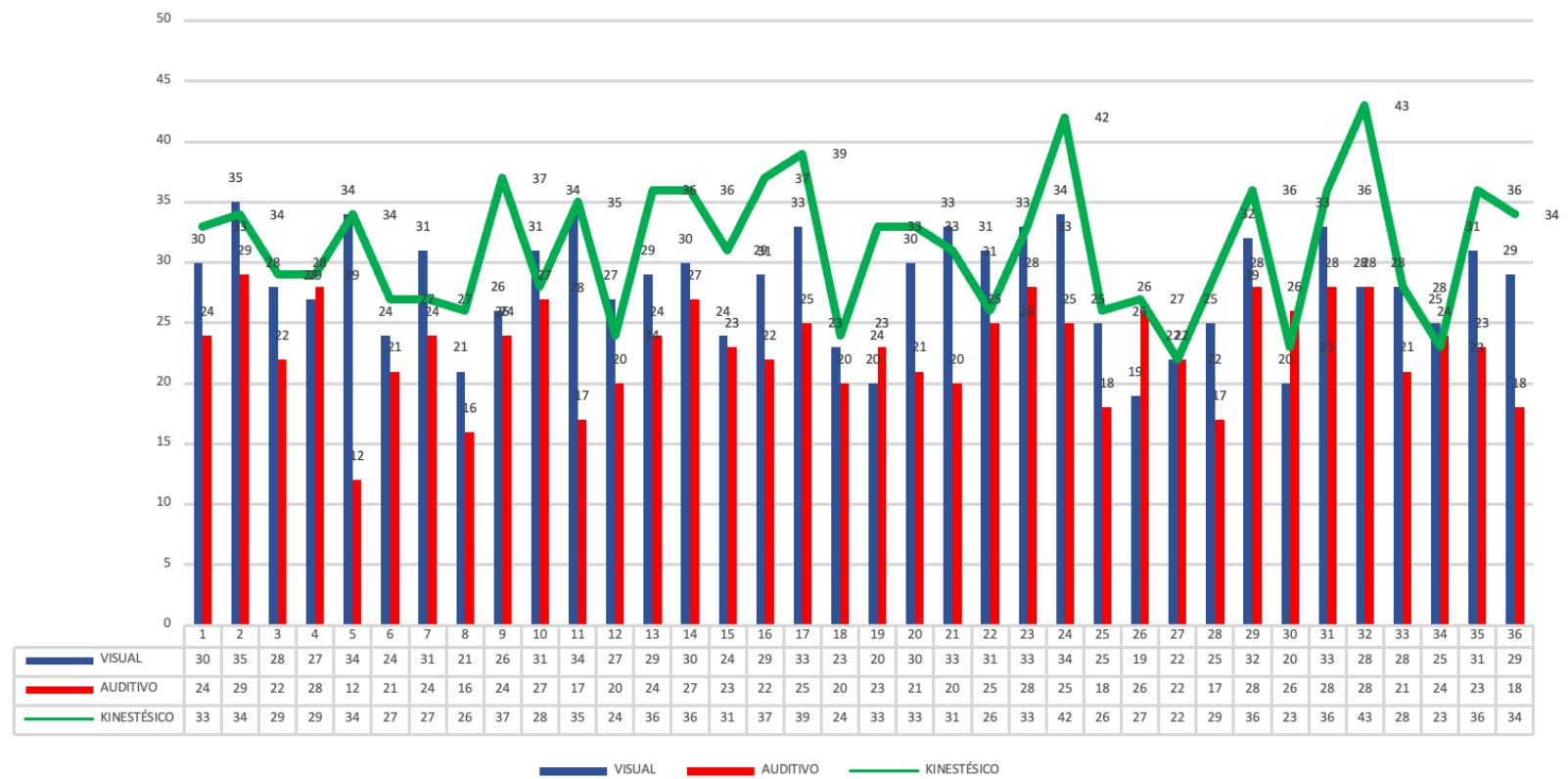
Resultados

Al valorar los resultados, en el caso del primer instrumento que se aplicó “Conoce tu estilo de aprendizaje” de (Metts, 1999) a los estudiantes de la LEF, Generación 2021-2025, se observó que el 68.42% sobresale con una inteligencia kinestésica; esto ratifica las competencias y habilidades que tienen y que se fortalecerán durante sus estudios en la LEF, ya que se caracterizan por asociar su aprendizaje mediante el movimiento o emociones corporales y recordar mejor lo que hacen, en contraposición de lo que escuchan o ven; esta situación confirma la tesis de que mediante las actividades físicas mejoran sus aprendizajes.

Por esto, se reconoce que dentro de este grupo de estudio se deben reforzar estrategias de aprendizaje auditivo, debido a que solo el 5.26% privilegia tener este desarrollado; en el caso del aprendizaje visual, el 18.42% es destacado; y, en el caso del aprendizaje kinestésico, el 68.42% es dominante.

Figura 2

Estilos de Aprendizaje Primero II Generación 2021-2025 LEF Plan 2018

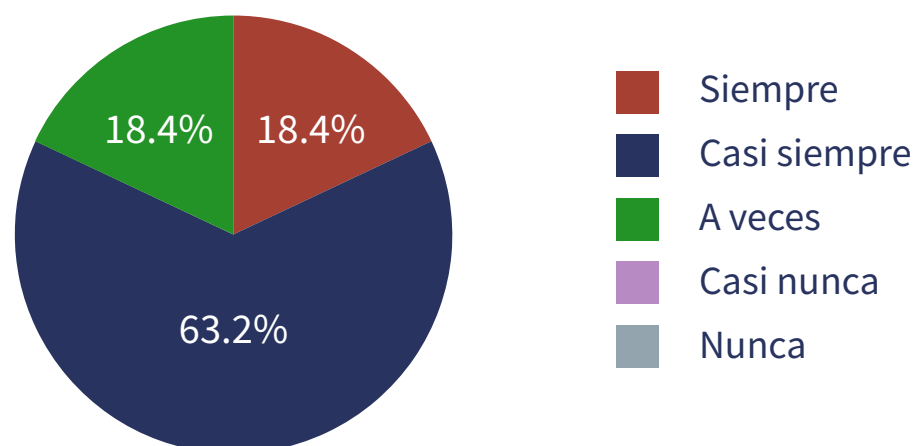


En el caso del segundo instrumento, se consideraron criterios socioemocionales; al respecto, en una de las primeras actividades se realizó un diagnóstico a 38 estudiantes, a través de un enlace que contenía criterios de autorregulación emocional. A continuación, se muestran algunas imágenes de los resultados.

Se les preguntó si tenían dominio sobre la regulación de sus propios pensamientos, sentimientos y conductas para expresar sus emociones. Como se muestra en la Figura 3, el 18.4% manifestó que siempre tiene dominio y regulación de sus propios sentimientos; el 63.2% declaró casi siempre; y el 18.4% reveló que solo a veces tiene dominio, siendo un grupo que en su mayoría se encuentra en un parámetro positivo.

Figura 3

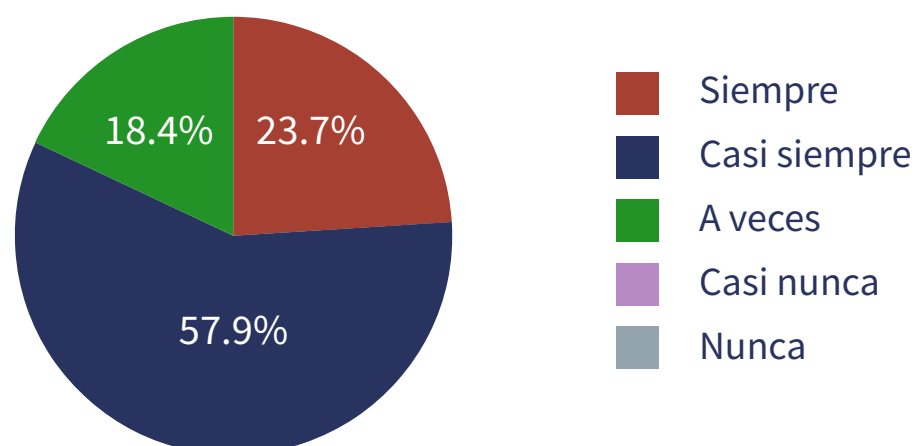
Autorregulación emocional



También se les preguntó si modulaban sus impulsos y toleraban la frustración, si experimentaba emociones positivas y no aflictivas. Como resultado (Figura 4), solamente el 23.7% reveló que siempre logra modular sus impulsos; el 59.9% manifestó que casi siempre; y el 18.4% expresó que solo a veces, lo cual representa un área de oportunidad para trabajarse en el curso y fortalecer el programa de tutoría.

Figura 4

Modulación de impulsos y tolerancia a la frustración

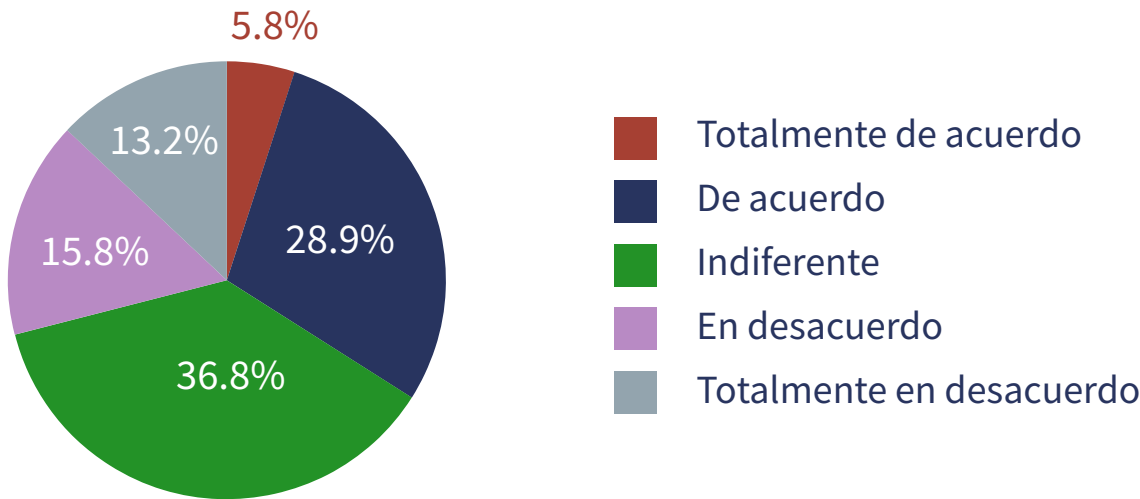


Uno de los procesos relevantes de la formación de docentes, es el acompañamiento del estudiante por un tutor, que brinda apoyo académico y emocional con la intención de evitar la reprobación, el rezago y la deserción; lo cual se considera que podría disminuir mediante el seguimiento y acompañamiento permanente. Sin embargo, en muchos casos, tal y como lo manifestó de la Cruz et al. (2011):

Esta aproximación de la tutoría no deja de ser un paliativo y una estrategia remedial, clara expresión de las soluciones educativas del subdesarrollo que se limita a disminuir y atajar problemas de índole escolar y no se confronta con los retos que enfrenta la educación superior en el contexto de la sociedad del conocimiento y en un mundo globalizado. Dichos retos exigen incorporar a los estudiantes a procesos vivos de gestión e innovación del conocimiento, así como el desarrollo de capacidades abiertas y de habilidades para el trabajo colaborativo y en redes. Así, el principal desafío es potenciar el desarrollo profesional de los estudiantes ubicados en escenarios reales y no limitarse a favorecer su éxito escolar. (p.191)

Sin embargo, el éxito de la tutoría es la manera y la direccionalidad de la forma como se aplica. Respecto a la gestión de apoyo emocional, se planteó lo siguiente: *Cuando me siento triste, deprimido o simplemente estoy de bajón ¿busco apoyo?* Al respecto, el 5.3% de los estudiantes reportó estar totalmente de acuerdo en buscar ayuda cuando se sienten con este estado de ánimo, el 28.9% está de acuerdo, el 36.8% es indiferente, el 15.8% está en desacuerdo y el 13.2% está totalmente en desacuerdo. Esto genera un área de oportunidad para llevar a cabo acciones de apoyo para generar un clima de confianza, de tal manera que la actitud de los estudiantes cambie y tengan mayor apertura a la aceptación del apoyo.

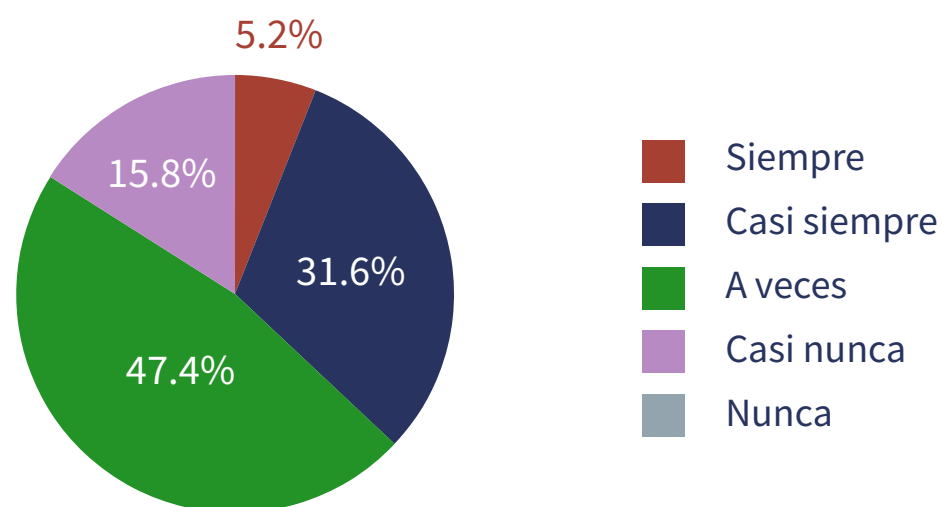
Figura 5
Gestión de apoyo emocional



En referencia a la seguridad en la toma de decisiones (Figura 6), se les preguntó: *¿Con qué frecuencia aparecen los “y si...”, en tu vida?* Al respecto, solo el 5.2% indicó que siempre se encuentra en esta situación, el 31.6% casi siempre, el 47.4% a veces y el 15.8% nunca. Como se observa, el 84.2% de los estudiantes toma decisiones y no se siente seguro; por ello, se tendría que trabajar en acciones que fortalezcan este rubro. Esto implica un proceso sistemático de elección entre un conjunto de disyuntivas que durante su vida asumirán.

Figura 6

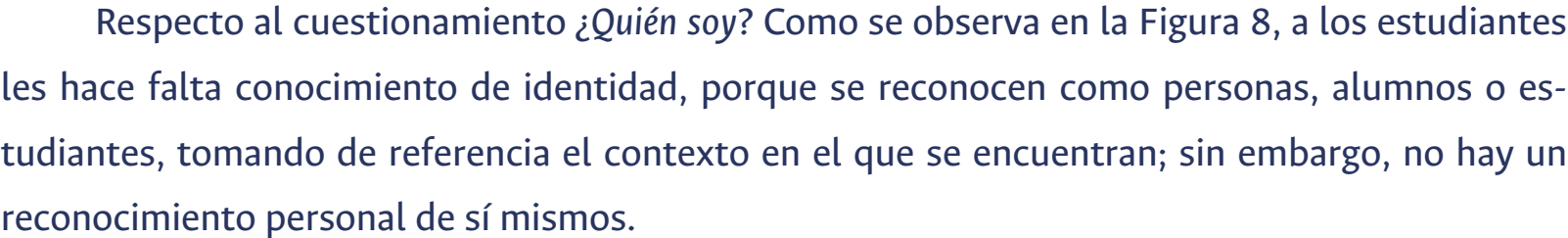
Seguridad en la toma de decisiones



En el curso, también se promovió la elaboración de un diario personal, con la finalidad de que los estudiantes tuvieran un espacio de expresión, para que a través de sus narrativas plasmaran sus vivencias, experiencias personales y académicas. Para ello, se plantearon algunas preguntas generadoras, que les permitiera sentirse parte de la construcción de este conocimiento. Por ejemplo, *¿cómo me siento hoy?*, *¿quién soy?*, *¿qué quiero llegar a ser?*

Mediante el programa *Voyan Tools* que efectúa un análisis de contenido se evaluaron los resultados, permitiendo hacer comparaciones a gran escala sobre un conjunto de texto. En la Figura 7, se visualizan los resultados de la pregunta *¿Cómo me siento hoy?* Los estudiantes principalmente se sienten felices, contentos, motivados y tranquilos. Esta es un área de oportunidad, porque su actitud refleja positivismo durante la estancia en la sesión.

Evidencia de análisis con Voyant Tools. ¿Cómo me siento hoy?



Evidencia de análisis con Voyant Tools. ¿Quién soy?



En referencia a la pregunta *¿Qué quiero llegar a ser?* Como se muestra en la Figura 9, los estudiantes reflejan el agrado por ser docentes, profesionistas en educación, maestros, entre otros. Sin embargo, también se puede observar que buscan sentirse felices y mejorar sus competencias profesionales y personales.

Figura 9

Evidencia de análisis con Voyant Tools. *¿Qué quiero llegar a ser?*



La actividad consistió en reflexionar y tener consciencia de sus respuestas, permitiendo al estudiante vislumbrar sus emociones; así se comienza a tener una conducta exploratoria y atención global para lograr tener su atención.

En este caso, la adquisición se inició a trabajar a través de una evaluación socioemocional. En cada clase, con apoyo de un instrumento, los estudiantes hicieron una valoración de sus emociones; esto les permitió verificar emocionalmente cómo se sienten.

Además, durante el segundo semestre, se creó un grupo de Facebook¹ para impartir este curso de desarrollo socioemocional, ya que los jóvenes se encuentran inmersos en esta red social y, en ocasiones, se involucran por ser parte de sus medios de comunicación. Asimismo, se logró

1 https://www.facebook.com/groups/2258087441127669/?ref=group_header

desarrollar habilidades en la web 2.0 y se fortalecieron los procesos de aprendizaje y el aprendizaje colaborativo, ya que este espacio se integró con ejes que marca la planeación de la asignatura, que a su vez consideró los temas citados.

En este ciberespacio se compartió información por parte del docente, como la planeación de la asignatura, consignas, videos, rúbricas de evaluación y, además, se asignaban tareas y productos que deberían presentar en la *web*. Para cada bloque se solicitaron productos, algunos de manera individual y otros en equipo; para tener validez, la mayoría tenía que ser comentado por otro compañero, con fundamento y crítica constructiva.

Referente a la Unidad I, el aprendizaje planteado por el programa es:

Que el estudiante comprenda los fundamentos científicos y pedagógicos de la gestión socioemocional, a partir del reconocimiento reflexivo de su propia Educación Socioemocional, con el fin de valorar su importancia en la construcción de relaciones interpersonales constructivas para el bienestar. (SEP, 2018a, p.20)

Ahora bien, uno de los productos más trascendentes, fue la elaboración de una actividad para favorecer el desarrollo socioemocional en los niños de educación básica. Durante su primera visita de la jornada de práctica, los estudiantes debieron integrar los criterios e indicadores que favorecerían el desarrollo de esta; antes de implementarla tuvieron que adjuntar algunos archivos al grupo para recibir sugerencias de mejora y comentarios para su implementación. Posterior a su intervención, compartieron a través de la red sus fortalezas y áreas de oportunidad de la actividad realizada; esto permite que los estudiantes que visiten después la página logren mejorar su implementación.

En un segundo término, para la Unidad II, el aprendizaje esperado fue el siguiente:

Comprende aspectos esenciales del desarrollo socioemocional de la niñez y la adolescencia desde la perspectiva de la neurociencia, la psicología y la educación para explicar su comportamiento e identificar algunas de sus necesidades; a través del análisis de textos, materiales impresos o digitales; así como de la reflexión personal y del trabajo colaborativo derivados de la aplicación de estrategias que favorecen la Educación Socioemocional. (SEP, 2018a, p.31)

El producto para esta unidad fue un video, en el cual el estudiante vinculó los temas analizados con la jornada de observación; en este hicieron una transposición didáctica de lo teórico a lo práctico, donde se narraron las experiencias e impactos en el desarrollo socioemocional de los niños con las actividades motrices propuestas. Este producto permitió evaluar al alumno en referencia a sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores.

Finalmente, en la Unidad III, el aprendizaje fue el siguiente:

Aplica estrategias de autoconocimiento, autorregulación, autonomía, empatía y colaboración que contribuyan a la generación de un clima de participación, inclusión, armonía y respeto en el aula, así como al desarrollo socioemocional, aprendizaje, construcción de relaciones interpersonales positivas y de bienestar, a través de la vivencia y análisis programas de Educación Socioemocional que fomenten el desarrollo de habilidades socioemocionales de manera explícita, a fin de que le permitan el diseño y modelaje de actividades para sí mismo y para niñas, niños, adolescentes y jóvenes, de acuerdo a contextos específicos. (SEP, 2018a, p.40)

En la última unidad, los estudiantes integraron un proyecto con todas las asignaturas del semestre, una feria motriz; esta actividad implicó elaborar un proyecto fundamentado de acuerdo con el nivel de educación básica que se visitaría (preescolar, primaria o secundaria). Además, la consigna era que la sesión fuera grabada para subirla a la red y cotejar con la rúbrica para evaluar su participación.

Conclusiones

Se pudo identificar la correlación que existe entre el desarrollo socioemocional y el nivel de aprendizaje del estudiante normalista, a través del curso “Desarrollo socioemocional y aprendizaje” del Plan de estudios 2018 de la Licenciatura en Educación Física.

Generar el análisis de la propia práctica permite a los estudiantes reflexionar sobre su ser, hacer y deber ser como futuros docentes.

La videograbación de las experiencias educativas fomentó el desarrollo socioemocional, esto impactó en el aprendizaje de los estudiantes al proyectarse y socializarse en el seno de sus familias.

En cuanto a los criterios de personalización y control, se pudo observar que los estudiantes, a través de su pensamiento productivo, lograron identificar el valor personal de los conocimientos que les fueron útiles para aplicarlos en su práctica *in situ* en las escuelas de educación básica. Además, al conocer el programa del curso, tuvieron claro que deberán emplear estrategias de aprendizaje para trabajar algunas dimensiones socioemocionales en los niños y adolescentes, para generar en ellos la reflexión y la valoración de sus logros o aprendizajes.

Respecto al criterio de la transferencia, se tuvo la oportunidad de indagar acerca de los productos que lograron generar con estos aprendizajes, así como reforzar aquellos que no quedaron claros.

Generalmente, cuando se recibe un grupo, se aplican exámenes diagnósticos que permiten detectar sus estilos de aprendizaje y el nivel conceptual que tienen con respecto a su formación general como maestros. En referencia a su evaluación, se les presentan las rúbricas con las cuales deberán construir sus proyectos y serán evaluados.

Se puede concluir que todas las estrategias que se emplean en el aula por parte de los docentes impactan en la creación de ambientes de aprendizaje; en mayor o menor medida, se reconocen los componentes pedagógicos (e. g., contexto, entorno físico, didáctica pedagógica, contenidos, materiales, motivación, emociones) que influyen en el aprendizaje.

Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2022). Última reforma publicada. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 18-11-2022. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Conzuelo, J., Hernández, J., Honorato, M., & Pereyra, G. (2021). El desempeño profesional de los educadores físico en servicio de educación física durante el confinamiento por la COVID-19. Caso Valle de Toluca, Estado de México. En M. E. Orozco, M. B. Ortiz, A. L. Molina, & R. López (Coords.), *El desempeño profesional de docentes en servicio de la educación obligatoria durante el confinamiento por COVID-19* (pp. 263-271). McGraw-Hill.
- De la Cruz, G., Chehaybar, E., & Abreu, L. F. (2011). Tutoría en Educación Superior: Una revisión analítica de la Literatura. *Revista de la Educación Superior*, 60(1), 189-209. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v40n157/v40n157a9.pdf>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). *Componentes de cada curso. Planes de estudio*. DGE SUM. https://dgesum.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepree/componentes
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 6(16), 110-125. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a6.pdf>
- Garduño, J. (2022). Aprendizaje centrado en situaciones auténticas: estrategia para el desarrollo de competencias profesionales en la formación de docentes de educación física. En J. Garduño (Coord.), *Pedagogía y didáctica en la formación del educador físico*. Qartuppi. <http://doi.org/10.29410/QTP.22.08>
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Paidós.
- Marchant, T., Milicic, N., & Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socioemocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 167-186.
- Metts, R. (1999). *Teorías y Ejercicios*. Autor.
- Meza, A. (2013). Estrategias de aprendizaje. Definiciones, clasificaciones e instrumentos de medición. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 193-213. <https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.48>
- Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2018. Programa del curso Desarrollo Socioemocional y aprendizaje*. SEP. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LEF/LEF201.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*. <https://www.gob.mx/sep/articulos/aprendizajes-clave-para-la-educacion-integral>
- Villalta, M. A., & Martinic, S. (2022). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Posgrado*, 24(2), 61-76. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65817287004>

Capítulo 4

Hacia una cultura de la inclusión educativa: una mirada desde la Educación Física

Raymundo Murrieta Ortega y Julio Zamora Machuca

Favorecer la educación inclusiva es un requerimiento planteado desde las políticas públicas del actual gobierno de México, que establece el eje transversal número 1 del Plan Nacional de Desarrollo (PND, 2019) denominado “Igualdad de género, no discriminación e inclusión”. Dicho eje parte de un diagnóstico general, en el que se reconocen las desigualdades que existen por motivos de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social o económica. En este sentido, la eliminación o reducción de estas desigualdades requiere de un proceso articulado en la planeación, el diseño, la implementación, el monitoreo y la evaluación de las políticas, programas y acciones en todos los sectores, ámbitos y territorios, con perspectiva de género, no discriminación, de ciclo de vida, de interculturalidad y de desarrollo territorial. Respecto a la inclusión, la política pública federal es muy clara al afirmar todo lo anterior, sin dejar a nadie atrás. (PND, 2019).

En el mismo Plan Nacional de Desarrollo se afirma que:

“Se debe considerar a las personas como el centro del desarrollo nacional, en su diversidad, condición y a lo largo de su ciclo de vida, a fin de garantizar el efectivo ejercicio de los derechos humanos y la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres y entre todas las personas sin importar el territorio al que pertenecen”. (PND, 2019, p.16)

Asimismo, el eje transversal 1 del PND deriva del artículo 1° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, es decir, del principio general de que todas las personas, por el simple hecho de serlo, son titulares de derechos humanos reconocidos en la propia Constitución y que el Estado en la conformación del pacto social está obligado a garantizar el efectivo goce de estos (PND, 2019).

Por lo tanto, los nuevos enfoques de política pública del Gobierno de México se ajustarán a los siguientes cinco criterios:

1. La universalidad de los derechos humanos implica que la política pública deberá garantizar que no se discrimine por motivos de índole socioeconómica, de género, origen étnico, orientación sexual, nacionalidad, condición de discapacidad o ciclo de vida.
2. Deberán existir medidas especiales para lograr la igualdad sustantiva, ya sea de nivelación, de inclusión o acciones afirmativas, tendientes a transformar las desigualdades relacionadas con injusticias de índole socioeconómica, de género, origen étnico, orientación sexual, condición de discapacidad o etapa de ciclo de vida.
3. En los casos correspondientes, las políticas públicas deberán garantizar la protección especial a los grupos que han sido históricamente marginados.
4. Las políticas públicas siempre deberán reconocer en su diseño e implementación las desigualdades y la discriminación estructural que vive la población a la que busca atenderse con las mismas, incluyendo la pertinencia cultural de las soluciones que plantee.
5. Las políticas públicas deberán considerar las brechas de desigualdad de las mujeres, comunidades indígenas y de otros grupos históricamente discriminados con el resto de la población, así como regiones marginadas, por lo que se deberá generar información diferenciada para evaluar los avances al respecto. (Instituto Metropolitano de Planeación del Área Metropolitana de Guadalajara (IMEPLAN), 2022, Fracción III)

Sobre este tema, Ríos (2009) argumentó que una de las principales barreras para la participación y el aprendizaje tiene como eje la carencia de formación del profesorado en este ámbito de la atención de niños con una discapacidad o que presente una necesidad educativa especial.

Desde esta línea de análisis, se percibe que en México existe una escasa preparación de los docentes para dar atención al alumnado de estas condiciones y son más evidentes cuando ya se ejerce en la acción profesional del día a día.

Según Berreondo y García (2013), los docentes practicantes no cuentan con el conocimiento en la aplicación de metodologías y estrategias que le permitan al niño con necesidades educativas especiales lograr un aprendizaje adecuado a sus capacidades y, además, los profesores de nivel primario salientes no se encuentran con capacidad de lograr una adecuada inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

En este sentido, se percibe que los docentes en formación y en servicio que realizan prácticas en educación básica, presentan carencias en relación con los conocimientos, la metodología o las estrategias para potenciar los conocimientos en el alumnado que enfrenta barreras para el aprendizaje y la participación (BAP).

Por su parte, Andrango (2017) argumentó que el papel del docente es considerado uno de los principales ejes sobre el cual se construye la inclusión educativa, pues sobre su actuar pedagógico, didáctico y organizativo se plantearán los retos de transformar los espacios educativos en ambientes de aprendizaje estructurados e inclusivos que den respuesta a la diversidad de los destinatarios.

Ante este escenario, es indispensable un estudio que proporcione información acerca de la formación docente con una perspectiva inclusiva a partir del análisis de la práctica docente de un educador físico que, por experiencia de vida, ha estado involucrado en esta temática desde su nacimiento.

Hoy en día, las autoridades de distintos niveles educativos en México plantean propuestas inclusivas mediante documentos oficiales para promover la atención a la diversidad; sin embargo, en la práctica, en algunos docentes se evidencia una limitante o respuesta negativa de resistencia a la idea de acoger en sus aulas a estudiantes con BAP asociadas o no a discapacidad, debido a la carencia de conocimientos sobre cómo incorporarlos a las actividades escolares.

El evidente rechazo a la inclusión educativa dentro de las escuelas de los distintos niveles educativos en el país, parte de la falta de capacitación del personal docente, la falta de estrategias o de un programa para la atención adecuada de niños que presentan una barrera para el aprendizaje y la participación.

Desde nuestra experiencia profesional, lo más común que se puede observar dentro de la clase de educación física es que los alumnos que enfrentan una BAP (sea que presentan una discapacidad, dificultad severa de aprendizaje o conducta, con actitudes sobresalientes o interculturalidad) intervienen en la sesión de educación física llevando los resultados, cronometrando el

tiempo de la clase o siendo animadores junto con el docente; pero estas acciones pueden llevar a repercusiones negativas por el hecho que solo desempeñen esos roles durante la clase, dado que son actividades poco activas a nivel motriz.

A partir de lo anterior, se plantea el objetivo general de la investigación: Identificar las competencias idóneas que debe poseer un docente de Educación Física para promover la inclusión de alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación (BAP). Con los subsecuentes objetivos específicos: (a) Valorar cómo se organiza una sesión de educación física en donde se promueve la inclusión de alumnos que enfrentan BAP; (b) Conocer las estrategias de la educación física que se utilizan para trabajar la inclusión de alumnos que enfrentan BAP; y (c) Reconocer la interacción entre el docente de educación física y los alumnos que enfrentan BAP.

Referentes teóricos

En el estudio se desarrolló la conceptualización de la inclusión educativa como un término que, en palabras de Climent (2009, como se citó en Escribano & Martínez, 2013), es polisémico y que abarca: (a) La inclusión relativa a la discapacidad y a las necesidades educativas especiales; (b) La inclusión como respuesta a los problemas de conducta; (c) La inclusión como respuesta a los grupos con mayor riesgo de exclusión; d) La inclusión como la promoción de una escuela común, no selectiva, para todos; y (e) La inclusión como derecho a la educación para todos.

Por otra parte, el término BAP se refiere a todas las dificultades que experimenta cualquier alumno. Se considera que las BAP surgen de la “interacción entre los estudiantes y los contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (SEP, 2018b, p.25).

En la nueva escuela mexicana (NEM), de acuerdo con la SEP (2019), todos quienes formamos parte de la comunidad educativa tenemos la oportunidad de aprender el valor de la diversidad de las personas y de constituir una gran riqueza que nos permita aprender de la diferencia, premisa básica en la construcción de una educación inclusiva, equitativa y justa.

Para la SEP (2019), la diversidad, entendida como fuente de riqueza en el desarrollo de la humanidad, brinda la oportunidad de apreciar que la historia nos ha proporcionado variadas y abundantes formas de ser y de estar en el mundo. Desde esta perspectiva, la heterogeneidad de los estudiantes es producto de la diversidad étnica, lingüística, cultural, de capacidades, social, económica, entre otras.

A nuestras escuelas acuden alumnos provenientes de contextos diferentes, con experiencias de aprendizaje propias y distintas formas de entender su entorno; por ello, la intervención docente debe favorecer el aprovechamiento y enriquecimiento de los saberes de los estudiantes a partir de sus diferencias (SEP, 2019).

En el ámbito internacional existen diversos fundamentos que sustentan los principios de la educación inclusiva y las orientaciones para lograr la equidad e inclusión en la educación. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en su artículo 24, establece que los gobiernos deben asegurar un sistema de educación inclusiva en todos los niveles; además, que el alumnado con discapacidad pueda acceder a una educación obligatoria inclusiva de calidad y gratuita; en igualdad de condiciones con los demás, haciendo ajustes razonables en función de las necesidades individuales.

La Agenda Mundial 2030 para el desarrollo sustentable de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021) considera a la equidad y la inclusión educativa como centro de uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que busca “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos” (Objetivo 4). Además, incorpora como una de sus metas: “garantizar el acceso en condiciones de igualdad a las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional” (Objetivo 4).

En el ámbito nacional y local existen diversos fundamentos que sustentan los principios de educación inclusiva y la obligación para lograr la equidad e inclusión en la educación. Conforme al artículo 3ª de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos reformado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), se menciona que:

Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación. (Art. 3, Fracc. II, Inciso f)

Desde esta perspectiva, se aprecia que la formación profesional de los docentes es fundamental para lograr un cambio sistémico hacia una escuela eficaz e inclusiva. Por ello, es primordial

que las escuelas formadoras de docentes establezcan como prioridad formar nuevos maestros centrados en inclusión educativa y atención a la diversidad con nuevas expectativas y gestores de cambio. En este sentido, las autoridades educativas de diferentes ámbitos (federal, estatal y municipal) de manera prioritaria deben ofrecer a los docentes programas de capacitación, que les permita procesos inclusivos en su labor cotidiana y más en atención al alumnado que enfrenta las BAP.

Desde las políticas públicas del gobierno mexicano existe la propuesta de generar prácticas inclusivas en la escuela con el establecimiento de las diferentes reformas curriculares, incluidos los actuales planes y programas 2022, para poner la escuela al centro. Términos como educación para la diversidad, no sexista, igualdad de género y no discriminación e inclusión son recurrentes en los documentos oficiales y normativos. Pero existe la incertidumbre si estos postulados en las diferentes actualizaciones curriculares han permeado en la formación y posterior práctica profesional de los docentes que se forman o fueron formados en las escuelas normales.

Método

La presente investigación es de tipo cualitativo, se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto (Hernández et al., 2014). Al mismo tiempo, se enmarca en el método narrativo, utilizando la entrevista estructurada como instrumento para la recolección de los datos.

Así mismo, de acuerdo con Colás (1997, citado por Sandín, 2003) este enfoque sintetiza las aportaciones de las técnicas narrativas en el ámbito psicoeducativo, en donde el conocimiento se organiza en marcos explicativos que, a su vez, sirven como lentes interpretativas para comprender la experiencia. (Sánchez et al., 2017, pp.71-72)

Según Flick (2012), la investigación narrativa es un enfoque para acercarse a los mundos individuales de experiencia por medio de la apertura y entrevistas semiestructuradas, porque: “1) Se resume la situación inicial; 2) Se seleccionan los acontecimientos relevantes; 3) Se presentan en una progresión coherente; y 4) Se presenta la situación al final del desarrollo (en qué se convirtió)” (p.110).

Para Arias-Cardona y Alvarado-Salgado (2015):

Narrar, implica poner lo vivido en palabras, en tanto ideas y emociones; resignificar las experiencias, llenar de sentido la propia historia al re nombrar y re-crear una serie de acontecimientos, que más que responder a un orden cronológico y objetivo, responden a un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos un entramado lógico y subjetivo, que da cuenta de la configuración particular y compleja frente a los hechos vividos. (p.172)

Para la recolección de los datos se utilizó una guía con 20 preguntas generadoras, que fueron de gran utilidad al momento de realizar la entrevista estructurada con un docente de educación física que se ha especializado en el ámbito de la inclusión educativa. La entrevista fue aplicada de forma directa, es decir, frente a frente el entrevistador y el entrevistado, pero de forma virtual.

Por lo tanto, para [...] realizar el análisis de los datos, se utilizó la codificación de la información con el uso de códigos abiertos, es decir “cuando señalamos porciones del texto o palabras que nos llaman la atención” (Strauss y Corbin, como se citó en Álvarez-Gayou, 2003, p.188) y códigos axiales, que se refieren [a la repetición de términos aportados por el entrevistado]. (Murrieta et al., 2022, p.238)

Resultados

El profesor de educación física entrevistado se formó como docente en una escuela normal del centro del país; específicamente en la Licenciatura en Educación Física (fundada en 1951) del Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”, que lleva 143 años en la formación de docentes. Nació en 1988 y es originario de la ciudad de Puebla. Egresó de la licenciatura en 2010, de 2011 a 2014 se desempeñó en escuelas particulares (preescolar y maternal: guardería). A partir del ejercicio docente en escuelas privadas, en 2011, tuvo un primer acercamiento con niños que presentaban BAP con dos casos: uno con espectro autista y uno con discapacidad múltiple. De 2015 a 2022, se desempeñó como docente de horas en escuelas primarias de diferentes regiones del estado de Puebla. Actualmente, presta sus servicios en un

Centro de Atención Múltiple (CAM) de la ciudad de Puebla. Tiene siete años de servicio profesional docente con 11 horas asignadas, recientemente ocupó el lugar 13 en el examen de oposición para obtener horas adicionales. El estudio abarca el fragmento de vida de 1994 al 2022, tiempo que le llevó transitar por la educación básica, media superior y superior (licenciatura y maestría), hasta la actualidad.

Las entrevistas a profundidad se realizaron en tres sesiones virtuales, durante agosto y septiembre de 2022, con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué competencias debe poseer un educador físico inclusivo? Por tanto, siguiendo el método que proponen Strauss y Corbin (como se citó en Álvarez-Gayou, 2003), el análisis de la información se realizó mediante códigos abiertos y axiales; identificando, desde estos últimos, cinco términos clave (exclusión desde edades tempranas, formación y vocación docente, competencias, respecto a la diversidad e inclusión en educación física) que se convirtieron en las unidades de análisis de la investigación, las cuales se describen a continuación.

Exclusión desde edades tempranas

El caso del profesor entrevistado es muy particular debido a que experimentó la exclusión desde edades tempranas por una situación de salud: *“Nazco de 10 meses, hubo falta de oxigenación y esto afectó tres áreas: cognitiva, motriz y lenguaje, siendo el lenguaje la más afectada”*. Además, comentó que habló hasta los seis años.

Al vincular la opinión del entrevistado con un estudio realizado en Colombia, es importante destacar que la educación inclusiva implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad (Niño et al., 2018).

Ante la pregunta ¿Por qué es importante la inclusión educativa? El docente entrevistado afirmó lo siguiente: *“por experiencia de vida, me enfrenté con personas que no creyeron en mí... mucha gente mencionaba que no iba a destacar”*. Comparte que vivió un *“bullying agresivo”* (esto último en sus propias palabras) en educación básica. Indicó que generalmente era discriminado. Incluso recuerda que a nivel licenciatura una maestra le dijo que *“no le veía vocación para ser docente”*. Aunque comenta que fue en este nivel (licenciatura) en donde la discriminación no la vivió, debido a que se sintió *“cobijado”* por un grupo de compañeros (estudiantes) y maestros. Destacó que, en esta etapa de su vida, se interesó en lo deportivo y de alguna manera *“lo arrastraron al basquetbol”* por su físico.

Cabe destacar que el profesor pertenece a la generación 2006-2010 de la Licenciatura en Educación Física (LEF) egresados del BINE, es decir, se formó con el Plan de Estudios 2002. Entre los cursos tomados sobre inclusión educativa durante la licenciatura están “Niños y adolescentes en situaciones de riesgo” y “Necesidades educativas especiales”. En sus palabras, se establece que los cursos fueron valiosos, pero tienen que ser detallados y retroalimentarse con otro tipo de propuestas. Al tener servicios de educación especial, apoyar y asesorar para identificar (no diagnosticar) sus necesidades para realizar un plan de intervención.

Por otro lado, el entrevistado hizo énfasis en la importancia de adoptar el término BAP, como actualmente se refleja en los Planes Programas de Estudio 2022 de educación básica. Por otro lado, el entrevistado comentó que obtuvo el lugar 47 para el ingreso a la LEF y que una de las pruebas que se le dificultó fue aventarse de la plataforma de cinco metros, debido a que en esa época no sabía nadar, significando una gran prueba de valor el realizarla.

Formación y vocación docente

El entrevistado afirmó que es *“importante revisar los contenidos de los programas de las escuelas normales que preparan a los docentes para la inclusión educativa”*. También, propone una capacitación o actualización para los docentes de las escuelas normales que imparten estos cursos, porque considera determinante la formación de nuevos docentes con competencias para favorecer la inclusión.

El entrevistado manifestó una total vocación docente, gusto por la formación continua y disposición para compartir sus conocimientos en diferentes eventos académicos en donde frecuentemente es invitado. Además de contar con la Licenciatura en Educación Física, tiene estudios de Maestría en Gestión de la Educación Física por el BINE y un Diplomado en Neuromotricidad y en Neurorehabilitación Infantil por el Instituto de Ciencias de la Rehabilitación Integral A. C.

Como se ha comentado, constantemente es invitado a compartir sus experiencias pedagógicas y conocimientos en el área de la inclusión educativa, participando en el Foro de Educación incluyente en la Subsecretaría de Educación Media Superior de Puebla, el 3 de diciembre de 2015. También ha participado en los eventos por el día de la discapacidad, de las organizaciones como la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte (ALESDE) y la Federación Internacional de Educación Física (FIEP).

Entre los eventos más representativos en los que ha participado, se encuentran más de 40 talleres y conferencias. En 2019, participó en el Segundo Seminario de Educación Inclusiva, por la Dirección de Educación Especial de Puebla, destacando que fue un evento significativo debido a que se dieron conferencias y talleres en espacios a su máxima capacidad. En las conferencias se contabilizaron 750 asistentes. Y otro hecho inolvidable para él, fue participar el segundo día de este evento, en la Licenciatura en Educación Física del BINE, su *alma mater*, con la realización de un taller. También ha participado en eventos académicos organizados por la Asociación Mexicana de Corporeidad (AMEXCO) y la Asociación Boliviana de Corporeidad (ABOLCO).

Sobre esta necesidad de una formación docente con competencias para la inclusión, según Berreondo y García (2013), los docentes en escuela regular deben alcanzar el perfil dentro de su formación para promover la inclusión de niños con necesidades educativas especiales. A partir de lo anterior y llevándolo al contexto de la nueva escuela mexicana, los docentes y los que están en formación deben alcanzar su perfil como profesionales de la educación para la atención de niños que enfrentan una BAP, de tal forma que se desarrollen en igualdad de condiciones en las actividades escolares logrando una integración educativa.

A partir de lo anterior, se establece el siguiente cuestionamiento ¿Los docentes en formación y los docentes en servicio docente son capaces de solucionar problemas en la enseñanza aprendizaje de niños que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación? La respuesta es que, difícilmente los docentes podrán resolver esta problemática si carecen de competencias para dar atención y lograr aprendizajes en niños que enfrentan BAP, si no fueron formados con esta perspectiva inclusiva.

Desde esta mirada, la capacitación de los docentes debe abordar la integralidad del profesional, partiendo desde el saber conocer (cognitivo), saber hacer (procedimental), saber estar y saber ser (actitudinal), siendo este último el motivante que centre y protagonice al educador como ejecutor de procesos inclusivos para la calidad educativa.

Competencias

Las competencias que deben poseer los docentes de educación física para promover la inclusión de alumnos que enfrentan las BAP, de acuerdo con los datos proporcionados por el entrevistado se registran a continuación:

- Ser amable y optimista y poseer capacidad de adaptación.
- Tener capacidad para animar y motivar a los alumnos.
- Tener tacto, paciencia y tolerancia.
- Poseer una gran capacidad para la organización y la planificación.
- Tener buenas dotes para trabajar en equipo con otros profesionales.
- Tener capacidad para establecer buenas relaciones con la familia del niño con dificultades.
- Poseer aptitudes creativas y prácticas para desarrollar recursos y actividades estimulantes y adecuadas.
- Manejar lengua de señas, tanto mexicanas como internacional, y sistema Braille.

Al mismo tiempo, el docente reitera que al hablar de las BAP está incluido el alumnado con discapacidad, con problemas severos de aprendizaje, con problemas de conducta, con aptitudes sobresalientes e interculturalidad.

Sobre este tema, Jiménez y Hernández (2013) dieron a conocer la situación de la formación inicial (FI) y las perspectivas de establecer un perfil de competencias en la formación de profesionales de actividad física adaptada (AFA), desde una perspectiva interpretativa.

González y Macías (2018) indicaron que es importante:

descubrir, describir y analizar la realidad que viven los y las docentes del área de educación física en educación primaria de la ciudad de Córdoba [España] en su trabajo con alumnado con discapacidad física y a partir de ahí crear vías de investigación y propuestas de intervención y mejora de la formación para promover y provocar una mejora de la calidad docente y un nuevo impulso hacia la inclusión social del alumnado con discapacidad física. (p.118)

Mientras que Rodríguez et al. (2018) presentaron:

un estudio sobre las competencias docentes con el fin de llegar a hacer una aproximación sobre qué competencias debe poner en práctica el profesorado de educación física que permita definir un perfil docente excelente y eficaz. Para conseguir [dicho] objetivo, se ha llevado a cabo una revisión de los marcos para la buena enseñanza a nivel nacional

(España) e internacional [...] sobre las competencias profesionales de los docentes tanto a nivel general como en concreto de la educación física. (p.383)

Desde esta perspectiva, Rodríguez et al. (2018) decidieron adoptar un modelo de competencias docente más científico “que las agrupa en cuatro dimensiones: Conocimiento del contenido de enseñanza, Conocimiento didáctico del contenido, Gestión/organización de la clase y la capacidad de liderazgo del docente y de relación con otros agentes” (p.383). Estos autores llegaron a la conclusión de que, en la actualidad, no existe “ningún instrumento validado que evalúe la confirmación de las cuatro competencias especificadas” (p.383) para los docentes dentro de la educación inclusiva.

Por su parte, Barreiro et al. (2018) argumentaron que “la Educación Física debe ser utilizada y estar encaminada a promover la inclusión, contribuyendo de forma directa en una labor correctiva y estimuladora de la preparación física, emocional e intelectual” (p.20). Asimismo, afirmaron que se debe diseñar un manual con bases fundamentales para la intervención pedagógica en educación física de niños con necesidades educativas especiales.

De acuerdo con el manual de bases fundamentales es necesario promover la inclusión desde el área de la educación física. Desde nuestra experiencia como docentes en esta área, hemos notado que la mayoría de los profesores contamos con insuficientes recursos para la educación especial, además de la falta de capacitación para trabajar con estudiantes especiales, cuando la enseñanza de estudiantes especiales debe ser integrada con los estudiantes regulares. Por lo anterior, llegamos a la conclusión que los profesores han incluido a los estudiantes especiales en el aula de clases exitosamente, después de identificar las barreras que los afectan.

El aprendizaje de los estudiantes especiales actualmente es posible gracias a la iniciativa y experiencia de sus docentes, aunque un buen apoyo mejoraría su práctica docente en muchos aspectos. Después de todo, se ha demostrado que una actitud positiva hacia la inclusión es un factor clave para el éxito.

Por su parte, Ríos (2009) analizó las principales barreras para la participación y el aprendizaje en el área de educación física a partir de:

el análisis conceptual del término “inclusión”, para centrarnos posteriormente en lo que debe caracterizar a la escuela inclusiva, analizando cómo se concreta la respuesta escolar desde la interdependencia positiva entre el currículo y la organización, la innovación y el

desarrollo profesional, sin olvidar la gran preeminencia que otorga el movimiento de la escuela inclusiva a la comunidad educativa. (p.83)

Ríos (2009) presentó “una propuesta de estrategias facilitadoras de dicha inclusión en el área de Educación Física, dado que una de las principales barreras para la participación y el aprendizaje tiene como eje la carencia de formación del profesorado en este ámbito” (p.83). Desde este argumento, se percibe que la formación profesional de docentes con una perspectiva inclusiva es una necesidad hoy en día para los diferentes niveles de educación básica en México.

El curso de quinto semestre “Educación inclusiva en la educación física” del Plan de Estudios 2018 de las escuelas normales considera que, para la atención de alumnado que enfrentan las BAP, los futuros docentes deben contar con un perfil académico con las siguientes características:

- Dominio de los conocimientos disciplinarios y del enfoque pedagógico de la Educación Física. [...]
- Con estudios en temas de discapacidad, educación física o deporte adaptado, experiencia en trabajo con grupos vulnerables (niños en situación de calle, comunidades indígenas, comunidades migrantes [...], entre otras). (SEP, 2020, p.84)

Además, deben tener una serie de competencias, como las siguientes:

- Diseña los procesos de enseñanza y aprendizaje de acuerdo con el enfoque vigente de la Educación Física, considera el contexto y las características de los estudiantes para lograr aprendizajes sustentables. [...]
- Evalúa los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque formativo para analizar su práctica profesional.
- Valora el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con la especificidad de la Educación Física y el enfoque vigente. [...]
- Diseña proyectos de intervención socioeducativa para promover estilos de vida saludables y de convivencia social con énfasis en la inclusión.
- Elabora diagnósticos para identificar áreas de oportunidad en las que genere acciones innovadoras que promuevan estilos de vida saludable y de convivencia social. (SEP, 2020, pp.14-16)

Respeto a la diversidad

Ante la pregunta ¿Cómo fomentas la inclusión en la clase de educación física? El entrevistado contestó lo siguiente:

“En la escuela regular, doy prioridad a un niño que presenta BAP, demostrarle que lo puede hacer, de acuerdo con su ritmo de aprendizaje, realizo los ajustes necesarios para integrarlo a la actividad, sin que se presenten situaciones de rechazo. Constantemente fomento una concientización para que: todos adentro, nadie afuera. Generalmente, realizó una práctica correcta del lenguaje inclusivo, sugiero usar términos adecuados. No colocar etiquetas”.

Sobre este tema, Andrango (2017) implementó una propuesta pedagógica denominada “Me incluyo” que es un programa de fortalecimiento docente para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos regulares de aprendizaje. En este sentido, la capacitación a docentes se considera como un elemento imprescindible para el desarrollo de la inclusión educativa.

Sobre su propuesta, Andrango (2017) describió que:

Partiendo de un análisis y estudio exploratorio, permite identificar, comprender y priorizar los aspectos condicionantes de la inclusión educativa, tomando en cuenta las percepciones de los docentes frente al desarrollo de esta, y proporcionar, de esta manera, herramientas que permitan la sensibilización, motivación, capacitación en materia inclusiva y pedagógica. (p.1)

Por lo tanto, en el marco de la nueva escuela mexicana, los docentes han aprendido y siguen aprendiendo el valor de la diversidad de sus estudiantes. Los profesores están conscientes de que deben capacitarse, actualizarse y, desde el proceso de formación en las escuelas normales o escuelas formadoras de docentes, deben desarrollar y utilizar herramientas y estrategias respecto al tema de la educación inclusiva. Incluso, se percibe la necesidad de fomentar una constante formación continua.

Inclusión en educación física

A la pregunta ¿Cómo se da esta relación entre educación física e inclusión educativa? El entrevistado indicó que, por las condiciones de la clase, *“es el ambiente más favorable para la inclusión. El niño siempre buscará que lo valoren y los acepten. Los escuchamos, los motivamos, etc. Es fácil realizar la inclusión desde la educación física a diferencia de otras asignaturas”*.

Al mismo tiempo, nos comparte que se percibe que existe un problema de conceptualización acerca de los términos NEE y BAP, preferentemente en el contexto latinoamericano; por ende, nuestro país, en el marco de nuestro actual programa “Aprendizajes Clave” (SEP, 2018a) y dentro de la construcción de la nueva escuela mexicana se adopta el término de niños que enfrenta las BAP. Lograr dicho aprendizaje, se afronta como un reto, dada la carencia de preparación desde la formación de docentes de educación física inclusivos.

El docente entrevistado manifestó que tiene aspiraciones como escribir un libro, publicar artículos y continuar participando como ponente y tallerista en diferentes eventos académicos que tengan como tema central la inclusión educativa. Asimismo, afirma que desea continuar siendo un promotor de la educación inclusiva. Ser un referente de la inclusión educativa en el estado de Puebla y, a mediano plazo, del país. *“Yo no me siento, pero tampoco lo niego. Puedo ser un referente, tenemos la preparación y los valores. Siempre ser un profesional con valores, con humildad. Enseñar y no rebajar a los demás”*.

También desea obtener el grado de doctor, seguir capacitándose para acrecentar su bagaje cultural, preferentemente en la temática de inclusión educativa, pues identifica que desde el área pedagógica existe un terreno fértil o área de oportunidad para hacer investigaciones. Esto último, porque actualmente realiza un voluntariado en el área pedagógica de inclusión educativa de la Secretaría de Educación del Estado de Puebla.

Conclusiones

El docente es el eje del proceso educativo para la inclusión, mediante prácticas pedagógicas, organizadas y sistematizadas (Andrango, 2017); desde esta perspectiva, la nueva escuela mexicana debe contener o cumplir con un actuar pedagógico, didáctico y organizativo; además de plantear retos en la transformación de los planteles educativos y creación de ambientes de aprendizaje con base en el valor de la diversidad y la diferencia, las cuales son premisas básicas para garantizar una educación inclusiva, integral, equitativa y justa.

En este sentido, los resultados plantean que existen diversas necesidades en la formación docente para favorecer la práctica docente inclusiva con alumnos que presentan BAP. Es importante que las escuelas normales establezcan acciones académicas encaminadas al fortalecimiento de las competencias de sus egresados para la eficiente atención de niños que presentan BAP o con condiciones sociales, culturales o de discapacidad física.

Ante esta realidad, se plantea la necesidad de realizar una amplia investigación y búsqueda de estrategias pedagógicas para orientar los contenidos, para que puedan ser comprendidos por todos los estudiantes de las escuelas normales, sin importar sus condiciones físicas, sociales, psicológicas o intelectuales y su adecuada aplicación al momento de la práctica docente inclusiva.

Además, los docentes en servicio y los docentes en formación se pueden apoyar en estrategias de aprendizaje colaborativo y trabajar en equipo a favor de la diversidad. Para ello, deben emplearse recursos, materiales y actividades que refuercen los aprendizajes en aquellos alumnos de educación básica que presentan dificultad, pues el objetivo es vincular a todos los estudiantes según sus conocimientos y habilidades para que aprendan dentro y fuera del aula. Asimismo, es necesario que el docente egresado de la escuela normal aprenda lenguajes inclusivos, que le permitan mantener una buena comunicación con los alumnos que presentan BAP.

Por tanto, la inclusión educativa es un tema pendiente en la agenda educativa nacional. Para lograr que la inclusión sea una realidad en nuestras escuelas es necesario impulsar la correcta implementación de las políticas públicas que generen una conciencia en la mayoría de los docentes del país acerca de la importancia de emplearla en su práctica docente. La realidad en México indica que no todos los estudiantes que presentan algún tipo de situación como condición social, necesidad educativa especial o barreras en el aprendizaje logran acceder a una educación equitativa; además, la problemática es más intensa en los alumnos que presentan algún tipo de discapacidad.

Por ello, según Niño et al. (2018), debe realizarse un análisis pedagógico sobre las competencias, las habilidades y las destrezas que debe poseer el docente del siglo XXI, para adaptar los saberes de acuerdo con el perfil cognitivo de los estudiantes. Además, se deben estructurar diversos perfiles de los roles que deben asumir los docentes, las instituciones educativas, los padres de familia y los estudiantes, al igual que las instituciones educativas formadoras de formadores frente a la educación inclusiva.

Finalmente, las competencias de un docente inclusivo se reflejan en: (a) sus conocimientos, habilidades y valores que manifiesta en cada una de sus acciones. Preferentemente, en el valor del respeto a la diversidad; (b) en el dominio de contenidos sobre temáticas inclusivas, conocimiento conceptual y procedimental sobre la discapacidad y experiencia en intervención con grupos vulnerables; (c) sus habilidades para diseñar ambientes de aprendizaje y proyectos para la inclusión; (d) su capacidad de observación, para diagnosticar y canalizar a los alumnos que necesiten una intervención más especializada.

Además, no debe olvidarse el aspecto valoral o actitudinal, enfocado a tener un actitud amable y positiva, paciente y tolerante, habilidades para relacionarse y trabajar en equipo con otros profesionales en beneficio de los alumnos vulnerables; así como tener competencias para establecer buenas relaciones con la familia del alumno que presenta BAP.

Todo lo anterior, se verá reflejado en el pensamiento de Katerina Tomasevsky (como se citó en Escribano & Martínez, 2013), quien indicó que “El derecho a la educación es la puerta a los derechos humanos. ¡Si la educación pública, gratuita y de calidad para todos es posible, entonces es posible la inclusión educativa!” (p.24).

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología* (Reimpresión). Paidós.
- Andrango, D. A. (2017). "Me incluyo". *Programa de fortalecimiento docente para promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en entornos regulares de aprendizaje* [Trabajo de fin de master]. Universidad La Coruña, España. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/19666>
- Arias-Cardona, A. M., & Alvarado-Salgado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417010>
- Barreiro, K., León, R., & Maqueira, G. (2018). *Estrategias educativas y sociales para la inclusión de la discapacidad*. CIDE.
- Berreondo, A. P., & García, M. E. (2013). *Perfil de las practicantes de magisterio para desafiar la inclusión de necesidades educativas especiales* [Tesis de licenciatura]. Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/9778/1/T13%20%282469%29.pdf>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2022). Última reforma publicada. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 18-11-2022. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Escribano, A., & Martínez, A. (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Narcea.
- Flick, U (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Paideia.
- González, I., & Macías, D. (2018). La formación permanente como herramienta para mejorar la intervención del maestro de educación física con alumnos con discapacidad. *Revista Retos*, (33), 118-122. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6367737>
- Hernández, R., Fernández, R., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Instituto Metropolitano de Planeación del Área Metropolitana de Guadalajara. (2022). *Los apartados del Plan Nacional de Desarrollo que sirve de marco general a la planeación de las áreas relativas a las funciones del sujeto obligado. Apartados del PND 2019 – 2024 aplicables al IMEPLAN*. <https://www.imeplan.mx/fraccion-iii-a-los-apartados-del-plan-nacional-de-desarrollo-que-sirve-de-marco-general-a-la-planeacion-de-las-areas-relativas-a-las-funciones-del-sujeto-obligado/#>
- Jiménez-Monteagudo, M. L., & Hernández-Álvarez, J. L. (2013). La formación inicial para una Educación Física inclusiva: situación, prospectiva y competencias. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 13(51), 471-494. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista51/artformacion411.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista51/artformacion411.htm)

- Ley General de Educación. (2019). Nueva Ley. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 30-09-2019. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Murrieta, R., Nava, N., & Gutiérrez M. (2022). Hacia una cultura de la equidad en educación superior: análisis de una experiencia. En S. E. Tovar, H. Santillana, & C. Guzmán (Coords.), *Experiencias compartidas de los Cuerpos Académicos en la Educación Superior* (pp. 233-248). Pie Rojo Ediciones.
- Niño, J. A., Morán, R. A., & Fernández, F. H. (2018). Educación inclusiva: un nuevo reto para la labor docente en el siglo XXI. *Revista Infometric@. Serie Ciencias Sociales y Humanas*, 1(2). <http://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/78/77>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Agenda 2030. Desarrollo sustentable*. <https://es.unesco.org/sdgs>
- Plan Nacional de Desarrollo. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. *Diario Oficial de la Federación*, DOF 12-07-2019. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- Ríos, M. (2009). La inclusión en el área de Educación Física en España: análisis de las barreras para la participación y el aprendizaje. *Revista Ágora para la Educación Física y el aprendizaje*, 9, 83-114. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/24577>
- Rodríguez, I., Del Valle, S., & De la Vega, R. (2018). Revisión nacional e internacional de las competencias profesionales de los docentes de educación física. *Revista Retos*, (34), 383-388. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6736347>
- Sánchez, J. L., Murrieta, R., & Valencia, A. (2017). Análisis e impacto del programa nacional de emergencia y seguridad escolar en la licenciatura en educación física del BINE. *Revista Invedu*, 10(28), 70-74.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación Pública. (2018a). *Aprendizajes clave. Un buen comienzo. Proyectar la enseñanza*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *La nueva escuela mexicana*. SEP. <https://nuevaescuelamexicana.sep.gob.mx/>
- Secretaría de Educación Pública. (2020). *Educación inclusiva en la educación física*. SEP. <https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/planes2018/LEF/LEF501.pdf>

Capítulo 5

Práctica docente en niños de tres años con dificultad en el habla

Erika Avendaño Martínez, Raúl Amigón García y María Alejandra Díaz Ramírez

La educación inicial es considerada un derecho de la niñez, que el Estado debe impartir y garantizar. Además de ser obligatoria, la educación debe ser universal, inclusiva, pública, gratuita y laica. Dicho planteamiento hizo que la educación inicial se considerara parte de la educación básica y obligatoria.

De esta manera, para la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2013), la educación inicial es:

el servicio educativo que se brinda a niñas y niños menores de seis años de edad, con el propósito de potencializar su desarrollo integral y armónico en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas, lo que les permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias en su desempeño personal y social. (párr.1)

La Educación Inicial, constituye uno de los ejes sobresalientes que promueven la consolidación de la equidad social, entendida como la igualdad de oportunidades en el acceso a los servicios educativos; la permanencia en ellos y el logro de aprendizajes relevantes. Tiene identidad, función propia y un sentido en sí misma, en relación con el crecimiento, desarrollo y aprendizaje de los infantes como sujetos de derecho y protagonistas de su propia vida. (párr.9)

La Educación Inicial de calidad impacta en la eficacia interna del sistema educativo, contribuye a mejorar los aprendizajes, a disminuir los índices de reprobación y fracaso escolar. Su función social tiene diversas vertientes, estas son:

- La función asistencial: en la cual se asume la tarea de dar respuesta a las necesidades básicas de la población infantil: alimentación, prevención y tratamiento de salud.
- La función socializadora: se refiere a aquellas acciones que se proponen lograr a través de dos tipos de objetivos; por un lado, la formación de pautas de convivencia y de interacción grupal y comunitaria; por el otro, la formación de hábitos de alimentación e higiene.
- La función pedagógica: hace referencia a la enseñanza intencional y sistemática de un conjunto de contenidos curriculares específicos y a la construcción de estrategias de exploración del medio y del fomento de aprendizajes distintos de los familiares. (SEP, 2013, párrs.10-13)

Por otra parte, la atención a los niños de 0 a 3 años se oferta a través de tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada. La primera se enfoca en el ámbito urbano y las dos últimas atienden principalmente a zonas urbanas marginadas y comunidades rurales e indígenas. Por otra parte, es importante mencionar que la modalidad escolarizada es brindada, en su mayoría, por puericultores y asistentes educativos, mientras que la modalidad semiescolarizada y no escolarizada se conforma por voluntarios de la comunidad o asistentes educativos capacitados (Martínez, 2019).

Modalidad escolarizada

La modalidad escolarizada —a través de los centros de atención infantil— ofrece servicios asistenciales y educativos a niños que van de los 45 días de nacidos a los 5 años 11 meses, quienes son hijos de trabajadores tanto en el ámbito privado como en el sector público, como parte de las prestaciones del trabajador (SEP, 2013).

Las instituciones públicas que imparten este nivel son: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE), los Institutos de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores de cada una

de las entidades federativas como el ISSSTEP (estado de Puebla), ISSSTECH (estado de Chiapas), Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de las Fuerzas Armadas (ISSSFAM), estancias o guarderías privadas.

Modalidad Semi Escolarizada

Esta modalidad surge durante la última década del siglo XX cuando se crearon los Centros Infantiles Comunitarios (CIC) a los que, después de dos años, se les cambió la denominación por: Centros de Educación Inicial (CEI). Estos centros, aportan asistencia educativa a niños de dos a cuatro años que vivan en comunidades urbano-marginadas de [las ciudades] y, que, a su vez, sus madres no gocen de prestaciones laborales. Esta es la razón por la cual, la educación inicial tiene gran importancia para las necesidades de los grupos más vulnerables de [México]. (SEP, 2013, s.p.)

Modalidad no escolarizada

Esta modalidad es una alternativa educativa que ofrece orientación y atención a madres y padres de familia, a través del trabajo en módulos por medio de técnicas grupales, que propicien aprendizajes sobre pautas y prácticas de crianza. Estas sesiones de trabajo sirven para apoyar la formación y educación de niños desde su nacimiento hasta los cuatro años.

La modalidad impulsa la creación de marcos educativos que beneficien a los pequeños, a partir de que las familias y demás miembros de la comunidad orienten sus actividades cotidianas en el hogar y fuera de él con una intención educativa, a través de relaciones de calidad entre personas adultas e infantes.

Así, esta modalidad no escolarizada busca promover la educación, la atención equitativa, la participación comprometida de los adultos que conviven directamente con niños, y la sensibilización de la comunidad hacia la cultura a favor de la infancia. Para lograrlo, atiende las necesidades propias de madres y padres de familia al llevarlos a la reflexión y reconocimiento de su potencial educativo, enriqueciendo sus pautas y prácticas de crianza e impulsando las relaciones con calidad entre los integrantes de las familias. (SEP, 2013, s.p.)

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública, la importancia de la educación inicial radica en que ofrece cimientos sólidos para los siguientes niveles educativos, dado que los primeros cinco años son críticos para el desarrollo infantil. Durante este lapso los niños desarrollan habilidades de pensamiento, habla, aprendizaje y raciocinio, las cuales tienen gran impacto en su presente y futuro (Secretaría de Educación Pública 2017b). A los cinco años el cerebro ya está desarrollado en un 90%, de modo que a esa edad ya se han establecido las bases para el éxito en la trayectoria escolar de un niño y en su vida posterior (Andreas Schleicher, Jo Bourne, Jordan Naidoo 2019).

En México, la educación inicial puede ser impartida en tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y no escolarizada, esto a través de un Centro de Desarrollo Infantil (CENDI) o por medio de servicios subrogados. (Martínez, 2019, párrs.6-7)

La problematización surge a partir de la experiencia que se ha tenido en los diferentes centros de atención infantil tanto público y privado con infantes de 0 a 3 años en diferentes tipos y modalidades de la educación inicial, donde las agentes educativas no atienden las necesidades de los niños que presentan dificultades en el lenguaje oral.

Se entiende por lenguaje, el medio de comunicación que se debe utilizar y potenciar a su máxima expresión, convirtiéndose en el discernimiento del mundo que nos rodea y de cómo lo concebimos. El lenguaje oral es exclusivo del ser humano y permite comunicarnos; se considera el recurso más complejo y completo que se aprende por naturaleza, en el que se cumplen diferentes funciones que permite una serie de intercambios con el medio que nos rodea, a través de interlocutores que son más competentes en el área (Pérez & Salmerón, 2006). Entonces, el lenguaje es esencial en el aprendizaje de los infantes, en el que se reconoce la participación de los docentes inmersos en las aulas para generar esta capacidad de comunicación, siendo los mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los responsables de atender las necesidades de los niños.

La deconstrucción de los antecedentes permite una amplia perspectiva respecto a las dificultades que algunos niños presentan en el lenguaje; en diversos estudios nacionales e internacionales abordan este tema desde diferentes aspectos, que van desde la formación docente hasta casos clínicos. Además, la definición de conceptos en el desarrollo del lenguaje y sus dificultades en la primera infancia aporta un conocimiento teórico.

Esta investigación toma relevancia en el desarrollo del habla en niños con dificultad del lenguaje, debido a que es un factor común dentro de los centros; este documento puede impactar en la visión de las agentes educativas, al retomar su importancia como impulsoras en el desarrollo del lenguaje, implementando intervenciones pedagógicas que permitan su desarrollo y, a su vez una inclusión dentro del aula.

A partir de lo anterior, el objetivo de la investigación fue recuperar las prácticas educativas de las agentes educativas que propicien el lenguaje en niños de tres años con dificultad en el habla dentro de las salas de educación inicial, en los centros de atención infantil (antes CENDIS).

Referentes teóricos

Teorización del lenguaje: lengua, habla, lenguaje

Es importante definir los conceptos de *lenguaje*, *lengua* y *habla*, para una mejor conceptualización y comprensión del proceso de desarrollo del lenguaje. En la educación inicial se suele confundir estos conceptos en el desarrollo del lenguaje, por lo que se realiza una intervención educativa deficiente. Se considera necesario realizar una revisión teórica que permita comprender las diferencias entre estos términos.

Lenguaje

Es sorprendente cómo el ser humano tiene la capacidad de comunicarse de una forma tan compleja que permite el intercambio de palabras; a través del lenguaje, pueden expresarse sentimientos, deseos, opiniones, etc. Esta capacidad de comunicación debe ser compartida, transmitida y desarrollada dentro de la educación inicial.

Según Pinzón (2005), el lenguaje se define como:

[la] capacidad connatural a la evolución física y fisiológica de los seres humanos, surgida de cómo sus órganos y procesos articulatorios y mentales se adaptaron a una serie de funciones que inicialmente no realizaban, que poco a poco se hicieron posibles. Este es el caso de órganos como la laringe, la faringe, la boca y los labios, los cuales inicialmente ejecutaban tareas de deglución y tránsito de alimentos, pero posteriormente permitieron la producción de diversos sonidos y articulaciones más perfeccionadas. (p.13)

De esta manera, el lenguaje se entiende como algo natural del ser humano, por ello, se diferencia de los demás seres vivos de una forma racional y simbólica, dando lugar a la construcción social e intercambio de datos fundamentales para la comunicación.

Lengua

Ugalde (1989) indicó que la lengua es:

estandarizada si una vez codificada es aceptada y usada por una comunidad o grupo social y, si se usa en documentos oficiales, actos religiosos, como código de la comunicación educativa y, si se crea, a partir de ella, una literatura. (p.23)

La lengua es más que una simple codificación, es la base de civilizaciones antiguas y en la que estamos inmersos actualmente; la lengua ha sido parte de la historia de culturas que desaparecieron y de aquellas que surgieron. La lengua cumple su propósito cuando a través de ella, según Ugalde (1989), se crea literatura, pues a través de la lengua escrita es probable que se pueda conocer y reconocer una cultura.

Montes (1983) definió la lengua como “la convención interindividual que hace que un determinado producto fónico (o gráfico), sirva como símbolo o representante de una realidad dada para varios individuos” (pp.327-328). La lengua es meramente simbólica, al pertenecer a una comunidad en específico y ser hablada por un cierto número de habitantes, distingue una cultura de otra. Además de ser su medio de comunicación entre una población, a través de la lengua se rigen las leyes y normas para una sociedad activa. Por lo tanto, la lengua se considera un sistema de codificación único entre una comunidad.

Habla

El Instituto Nacional sobre Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (2015), por sus siglas en inglés (NIDCD) indicó que el habla es:

la acción de hablar, una de las formas en que expresamos nuestra lengua. Incorpora la coordinación precisa de acciones musculares de la lengua, los labios, la quijada y el tracto vocal para producir los sonidos reconocibles que constituyen el lenguaje. (párr.15)

Montes (1983) definió el habla como “el acto individual concreto de comunicación o expresión, acto que puede ser lingüístico (convencional) o no lingüístico, en el sentido de no incluido en una convención social” (pp.325-326). El habla es individual del ser humano, cada persona tiene un estilo de habla, y en conjunto con otras personas conforman una lengua, es por medio del habla que se produce la lengua y por medio de estas dos, se produce el lenguaje. El habla es para una conveniencia social; por medio de esta, se permite la participación del ser humano en un grupo de personas, esta participación va desde un ámbito político hasta cultural.

Formación y práctica docente

La formación docente dentro de cualquier institución educativa es un factor fundamental para la adquisición de aprendizajes que permitan un desarrollo integral. En la educación inicial debe ser prioridad la formación que reciben las actuales y futuras agentes educativas, debido a que su responsabilidad con los infantes determinará su vida a futuro. Cabe mencionar que la formación que reciben las agentes educativas es solo la base de la práctica docente; dentro de esta última se implementan los aprendizajes, se comprueban y se adaptan a cada alumno.

Formación docente

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002) abordó la discusión sobre las políticas de formación docente en siete países, para dar parte de los retos que enfrenta la educación en cada uno de ellos; en algunos casos con recursos deficientes y escasos y, en otros, con mayor oportunidad, mayores recursos y mejor economía. Al respecto, la UNESCO planteó que es necesario invertir a nivel mundial en la formación del docente sobre todo en educación básica, debido a que en este nivel se adquieren los conocimientos que son base para la vida.

Según Camargo et al. (2004), el docente es un “actor fundamental del proceso educativo, sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento, que permite al individuo que se forma relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación de sociedades demanda” (p.76). Con base en esto, se define al docente como un pilar sumamente importante dentro de la sociedad, pues el conocimiento que él posee permite que el alumno potencie su aprendizaje al máximo, preparándolo para la demanda de la sociedad y lo ayuda a obtener un pensamiento crítico y analítico; por ello, el docente no solo comparte su

conocimiento sino también su ser como persona; además, sus valores y actitudes permiten hacer la diferencia, pues tiene vocación y pasión por la docencia.

Práctica docente

Van Grieken (2016) sostuvo que es “a partir del marco de interacciones y responsabilidades entre escuela-contexto donde los docentes tienen la importante función de promover procesos de aprendizaje que hagan visibles las bondades y perversiones de la realidad” (p.30). Esto es un factor de la realidad que es inevitable, pues es bien sabido que la práctica social en la labor docente es un requisito, sin embargo, es totalmente diferente cuando se es responsable de los niños y de sus aprendizajes; es en ese momento que se hace notar todo el conocimiento adquirido y la propia práctica docente exige una preparación continua para enfrentar este tipo de retos, aún más cuando la institución en la que se labora se encuentra en un contexto rural y que, en ocasiones, la escuela de formación no los ha preparado para enfrentar esas situaciones. Por ello, ser docente es una labor que requiere esfuerzo, sacrificio y tiempo, pero sobre todo dedicación, paciencia y amor. Con estos aspectos cualquier reto puede ser superado.

En el campo laboral de la educación inicial, actualmente la práctica profesional es aún asistencial; aunque exista un modelo educativo, es necesario prepararse y entender que, por la edad de los alumnos, se debe realizar una estimulación y sus capacidades deben ser desarrolladas a su máximo potencial. La preparación continua permite que la labor se realice con acciones dirigidas de forma consciente al logro de objetivos; esto permite el desarrollo integral de los niños. Por lo tanto, la formación requiere ser rigurosa.

Vezub (2007) indicó que:

A pesar [de] que la mayoría de los nuevos currículum han colocado [...] a la práctica [docente] como eje vertebrador, las actividades, y estrategias vigentes en la mayoría de los institutos son las tradicionales: énfasis en la exposición oral del profesor, en los métodos frontales de enseñanza, en la explicación teórica de las formas ideales o innovadoras de dar clase con escasa vivencia de un modelo institucional y de una propuesta de aprendizaje diferentes. (p.11)

Método

Para el presente estudio se utilizó la investigación de casos, pues se pretende recuperar las prácticas de las agentes educativas, a través de entrevistas a profundidad.

En esta investigación fue fundamental realizar un estado del arte a partir de investigaciones previas que coincidieran con el desarrollo del lenguaje de niños que presentan alguna dificultad en el habla dentro de la primera infancia. Para ello, se revisaron los siguientes puntos clave de las diversas investigaciones:

- Planteamiento de la investigación
 - » Problema de investigación
 - » Objetivos
 - » Contexto
- Metodología del proceso
 - » Concepciones/conceptos
 - » Perspectiva cualitativa o cuantitativa
 - » Sujetos o población
- Análisis e interpretación (categorías, cómo analizaron e interpretaron resultados)
- Conclusiones/discusión final (aportaciones de los autores)

La deconstrucción de las investigaciones que se retomaron permite una amplia perspectiva relacionada con: (a) las dificultades que algunos niños presentan en el lenguaje; (b) la definición de conceptos en el desarrollo del lenguaje y sus dificultades en la primera infancia; y (c) la forma de abordar el tema en diversos estudios nacionales e internacionales. Esto último, desde aspectos relacionados con la formación docente hasta casos clínicos (alumnos que fueron diagnosticados).

En este sentido, la formación docente es un factor que impacta en el desarrollo del niño, aún más en el lenguaje. A través de los programas educativos, los docentes adquieren el conocimiento teórico para atender las necesidades del desarrollo del lenguaje y se forman las bases para llevar a cabo una práctica de intervención idónea con los niños de la primera infancia. Sin embargo, cabe mencionar que la teoría sin la práctica no proporciona un conocimiento significativo, es necesario implementar las estrategias para su comprobación o ajuste, según las necesidades de los niños.

Por otra parte, dado que la naturaleza de la investigación guía y orienta el proceso de indagación, se debe elegir el método de acuerdo con las necesidades de los investigadores. Según Rodríguez et al. (1999), el método es “la forma característica de investigar determinada por la intención sustantiva y el enfoque que la orienta” (p.57). Por tanto, en esta investigación, a través del método biográfico, se pretendió explorar de forma concreta las prácticas educativas, siendo las agentes educativas las protagonistas de su percepción y su relato. Con este método se pretende informar las experiencias de las agentes educativas, pero también de todo lo que implica la práctica educativa. Esta información adicional permitirá que la investigación sea lo más objetiva posible.

En relación con lo anterior, según Rodríguez et al. (1999), la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener un dato sobre algún tema determinado. Por lo que se diseñó un guion de entrevista semiestructurada, que permitió al entrevistador obtener información acerca de temas relacionados con la práctica docente, en los cuales se desea profundizar hasta hallar explicaciones convincentes. De esta manera, se procedió a realizar la entrevista a cinco informantes; en este caso, fueron agentes educativas que, en ese momento, laboraban en centros de atención infantil en el estado de Puebla.

La entrevista a profundidad se trabaja con ítems y, sobre la marcha, se generan las preguntas que el entrevistado requiera. Es recomendable que el investigador tome el rol de entrevistador, en caso de surgir alguna duda o cambio en la información durante la entrevista y, de ese modo, evitar que haya una omisión en los datos. De igual forma, se espera que al tomar este rol, se realicen las adaptaciones necesarias, adecuándolas a las características del informante. Cabe resaltar que este tipo de entrevista se realiza en más de una sesión y, en este caso, a más de un informante.

Caracterización de los informantes

Rodríguez et al. (1999) describieron a los informantes como la selección de personas que permite la obtención de información deseada y requerida por la investigación; por lo tanto, es necesario conocer las características de cada persona, para corroborar que los informantes tengan el perfil necesario.

La selección de informantes para esta investigación fue intencional; para ello, fue necesario la indagación en los centros de atención infantil y cerciorarse de que las docentes estuvieran dispuestas a realizar la entrevista; también se consideró el tiempo y el espacio para realizar la entrevista. Los informantes fueron en su totalidad cinco mujeres que poseen la experiencia y el conocimiento requerido, que permita aportar información relevante a los objetivos de esta investigación.

A continuación, se muestra una caracterización de los cinco informantes clave que cubrieron los requisitos del investigador:

- *Informante uno.* Es una agente educativa de 54 años, con 25 años de servicio en la docencia, con un perfil profesional de técnico puericultista. Tiene dos cursos en neurodesarrollo infantil, impartido por el Instituto de Neurodesarrollo del Estado de Puebla. Actualmente, labora en un centro de atención infantil, es responsable de la sala de lactantes B (siete a 11 meses) y tiene experiencia con niños que han presentado alguna dificultad en el habla; además, ha laborado en las salas de lactantes uno (45 días 6 meses) hasta primero de preescolar (tres a cuatro años); también ha laborado en estancias infantiles públicas y privadas, lo cual permite un amplio repertorio en su experiencia laboral.
- *Informante dos.* Es una agente educativa de 35 años, con un perfil profesional de administrador educativo. Cuenta con 11 años de servicio en la docencia, ha laborado en estancias infantiles privadas y públicas, ha fungido como agente educativa, ha laborado en el área administrativa dentro la institución y ha fungido como docente en la enseñanza del idioma inglés. Actualmente, labora en un centro de atención infantil, es la agente educativa responsable de la sala de lactantes B (siete a 11 meses); además, dentro de la misma institución, imparte la clase de inglés a niños de primero de preescolar (tres a cuatro años). En su experiencia laboral, ha atendido a niños de tres años con dificultad en el habla.
- *Informante tres.* Es una agente educativa de 30 años, es licenciada en educación preescolar, con una experiencia laboral de seis años; en su trayectoria profesional ha sido directora comisionada de una institución, ha laborado en un centro de apoyo psicopedagógico de educación preescolar (CAPEP), en el que se atienden a niños con dificultad en el lenguaje y otras necesidades. Actualmente, labora en un centro de atención infantil público como agente educativo de maternal C (12 a 18 meses). Debido a su trayectoria, tiene experiencia con niños de tres años que presentaron dificultad en el habla.

- *Informante cuatro.* Es una agente educativa de 48 años, es licenciada en educación especial, con 25 años de servicio en la docencia; ha laborado en las aulas desde maternal dos hasta primero de primaria, ha recibido capacitaciones laborales en la institución que labora y, en su experiencia laboral, ha atendido a niños de tres años que presentaron una dificultad en el habla. Actualmente, labora en un centro de atención infantil del sector público; es la responsable de primero de preescolar (tres a cuatro años), cabe resaltar que en este grupo se encuentran dos casos con dificultad en el habla; y realiza actividades pedagógicas con los niños, estos casos en particular reciben atención individualizada.
- *Informante cinco.* Es una agente educativa de 30 años, es licenciada en educación preescolar, con ocho años de experiencia laboral en escuelas públicas y privadas. Ha laborado en áreas desde maternal C-2 (43 a 48 meses) hasta preescolar (tres a seis años) y, en su función, ha tenido experiencias con niños de tres años que presentan dificultad en el habla. Actualmente, labora en un centro de atención infantil del sector público, es responsable del área de pedagogía y de la impartición de pláticas a los padres de familia de nuevo ingreso; además, está a cargo de los programas de estimulación que son estructurados para atender las necesidades de los niños.

Es importante mencionar que las informantes pertenecen a instituciones en las que se brindan servicios y programas enfocados a la atención de la primera infancia, específicamente a servicios y programas que crean ambientes para el desarrollo infantil fuera del hogar. Las características de estos lugares son diversas, desde los horarios de atención, el perfil de personal, las condiciones del inmueble, el tipo de sostenimiento (público o privado), hasta las características de los beneficiarios, como se muestra a continuación:

- Centros de atención infantil (antes CENDIS), los cuales pertenecen a la Secretaría de Educación Pública (SEP) y brindan atención a hijos de los trabajadores de dicha institución (niños de 45 días de nacidos a cinco años 11 meses). Pueden ser públicos y privados.
- Guarderías ordinarias y subrogadas, las cuales pertenecen al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Este servicio se brinda a hijos de personas que tienen un empleo remunerado y cotizan en el IMSS (niños desde los 43 días de nacidos hasta los tres años 11 meses y 29 días).

- Estancias de bienestar infantil, las cuales pertenecen al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE). Brindan atención a los hijos de trabajadores del Estado (niños a partir de los 60 días de nacidos y hasta los 5 años 11 meses).

Para el análisis de los datos, según Rodríguez et al. (1999), estos “se edifican unos sobre otros para dar solidez y consistencia a los resultados y conclusiones que se derivan de este proceso de evaluación” (p.171). El análisis de los resultados es fundamental para la investigación, debido a que se presentan los datos y se valida el logro del objetivo planteado.

En esta investigación, para organizar la información, se realizó un cuadro de ámbito temático, en el que se muestran las categorías de la investigación (Tabla 1).

Tabla 1
Cuadro de ámbito temático

Ámbito temático	Práctica docente en niños de tres años con dificultad en el habla		
Problema de investigación	La problematización surge a partir de la experiencia que se ha tenido en los diferentes centros de atención infantil público y privado, en donde las agentes educativas no atienden las necesidades de los niños que presentan dificultades en el lenguaje oral		
Pregunta de investigación	¿Cómo se conciben las prácticas educativas de las agentes educativas para propiciar el lenguaje en niños de tres años con dificultad en el habla?		
Objetivo general	Recuperar la práctica docente de las agentes educativas que propicien el lenguaje en niños de tres años con dificultad en el habla.		
Categorías	- Fundamentos teóricos y prácticos	- Formación docente	- Estrategias para el desarrollo del lenguaje oral
Subcategorías	- Fundamento teórico - Fundamento práctico - Conceptualización del lenguaje	- Experiencia de campo	- Estrategias para generar la inclusión

Para la aplicación de las entrevistas a profundidad se diseñó un guion que incluyera a cada categoría, entre siete y diez interrogantes; además, se entregó a cada informante un consentimiento informado, para aclarar los términos del uso de la información, así como las características de cada uno.

Resultados

Cada categoría fue definida y construida a partir de fragmentos retomados de la entrevista a profundidad. En cuanto a las subcategorías, estas fueron emergentes de acuerdo con cada categoría construida de fragmentos de las entrevistas. La agrupación de las categorías se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Categorías y subcategorías

Categorías	- Fundamentos teóricos y prácticos del desarrollo del lenguaje	- Formación docente	- Estrategias para el desarrollo del lenguaje
Subcategorías	- Fundamentos teóricos en el desarrollo del lenguaje - Práctica docente en el desarrollo del lenguaje - Conceptualización del lenguaje	- Experiencia de campo	- Estrategias para generar la inclusión

Análisis de la categoría “Fundamentos teóricos y prácticos del desarrollo del lenguaje”

Esta categoría tuvo como finalidad identificar la forma en que las agentes educativas responsables de un aula relacionan los conocimientos teóricos con su práctica en el desarrollo del lenguaje con niños que presentan una dificultad en su habla. Con base en la información proporcionada por las cinco participantes, se obtuvieron un total de 42 respuestas; estas refieren al conocimiento que han adquirido en su formación y a través de su práctica docente en los diferentes centros de atención infantil. En el proceso de análisis se identificaron tres subcategorías de respuestas: (a) fundamento teórico para el desarrollo del lenguaje, con 16 respuestas; (b) práctica docente para el desarrollo del lenguaje, con 14 respuestas; y (c) conceptualización del lenguaje, con 12 respuestas.

La subcategoría *Fundamento teórico para el desarrollo del lenguaje* obtuvo un mayor número de menciones. Algunas respuestas se presentan a continuación:

Existen factores que dependen de que tengas un buen lenguaje, que son los factores biológicos, fisiológicos, los neuropsicológicos, lo social y ambiental. (Informante 1)

Piaget que aborda el intercambio de las palabras, la vida social del niño que menciona mucho y que involucra mucho al lenguaje porque ... la convivencia que tiene mucho el niño con sus papás o con el entorno los ayuda. (Informante 2)

los niños deben aprender a través de los padres de familia, la agente educativa [...], debe ser un medio para que el niño pueda aprender de su entorno, en el que se debe estar en contacto constante con él. (Informante 3)

la semántica, en ella vamos a ver el significado que adquieren las distintas combinaciones de sonido, para que el niño le sea más fácil su significado de la palabra y lo asociamos con imágenes. (Informante 4)

favorece desde el momento en que permite que la crianza de los niños sea integral la parte de la alimentación, el cuidado de la salud, la protección el cariño, la seguridad del ambiente. (Informante 5)

Las respuestas de los informantes permitieron identificar que las agentes educativas tienen conocimiento de algunas teorías del desarrollo del lenguaje, de sus elementos y de su importancia.

Según Davenport y Prusack (1998, como se citó en Gómez et al., 2005), el conocimiento teórico se define como “una mezcla de experiencia, valores, información y ‘saber hacer’ que sirve como marco para la incorporación de nuevas experiencias e información, y es útil para la acción” (p.39). En el caso de las agentes educativas, este conocimiento fue adquirido durante su formación como docentes, en las diferentes instituciones a las que asistieron. Cabe mencionar que los fundamentos teóricos son la base para una buena práctica e influyen en la formación integral del docente.

Análisis de la categoría “Formación docente”

Esta categoría tuvo como finalidad reconocer todas las actividades que tuvieron que realizar y las que realizan las docentes responsables de una sala, para adquirir conocimientos dentro del campo laboral, atender las necesidades del lenguaje en niños que presentan alguna dificultad, así como conocer la perspectiva que tienen acerca de su formación como docentes y reconocer las de las futuras licenciadas en educación inicial.

Con base en la información recabada por las cinco participantes, se obtuvieron un total de 41 respuestas; estas hacen referencia a las capacitaciones que realizaron por sí mismas y los proyectos que han implementado en sus instituciones con el objetivo de generar conocimiento. En el proceso de análisis se identificó una subcategoría de respuestas: experiencia de campo. Algunas de las respuestas muestran algunas técnicas utilizadas por las agentes educativas:

Una técnica es la observación, con la que se podía conocer cómo los niños interactúan con sus pares y con sus figuras de apego, te das cuenta en su conducta, cuando son pequeños introvertidos. (Informante 1)

son retraídos, poco participativos y no tienen muchos amigos, son como muy introvertidos, no les gusta estar jugando con sus compañeritos, les gusta jugar mucho solos o siempre [son] muy apegados a la agente o a la asistente. (Informante 2)

tomar animales que tienen como mascotas o que ven cotidianamente como recurso, pues eso hace que ellos traten de imitar el sonido, que tú aprendas a escuchar los niños, que tú le preguntes y que ellos te respondan en su lenguaje. (Informante 3)

a través de la observación, [...] también a través de evaluaciones, a través de lista de cotejo, a través de ítems que permitan identificar realmente las necesidades a profundidad del niño en cuanto a su lenguaje y lo que permitirá que podamos realizar una intervención idónea, identificar visualmente qué es lo que necesita hablar; estar [...] constantemente con él en comunicación, estar preguntando y [que] pueda tener la necesidad de responder. (Informante 4)

son tímidos e introvertidos entran en conflicto al no saber resolver sus problemas y todo quiere resolver a través del llanto, los golpes, gritando, aventando; también son demasiado berrinchudos, él tiene que decir la palabra o el nombre de lo que desea [...] frustración o coraje de no poder conseguir lo que quieren de manera rápida. (Informante 5)

Con base en los resultados, la mayoría de las docentes han realizado una autogestión del conocimiento a través de la práctica docente; la experiencia de campo les ha permitido un aprendizaje colaborativo con los alumnos.

Según Camargo et al. (2004), el docente es un “actor fundamental del proceso educativo, sobre quien descansa la transmisión y reconstrucción del conocimiento, que permite al individuo que se forma, relacionarse con el legado de la humanidad y desarrollar las comprensiones que la transformación de las sociedades demanda” (p.260).

Análisis de la categoría “Estrategias para el desarrollo del lenguaje”

Esta categoría tuvo como finalidad conocer las acciones y actividades que implementan las docentes dentro y fuera del aula con los niños para desarrollar el lenguaje en niños con dificultad en el habla; asimismo, conocer las estrategias para generar la inclusión de estos niños con sus demás compañeros, sin tener que implementar distintas actividades a los demás alumnos.

Con base en la información recabada por las cinco participantes, se obtuvieron un total de 28 respuestas; estas hacen referencias a las estrategias que implementan las docentes para desarrollar el lenguaje oral en los niños. En el proceso de análisis se identificó una subcategoría de respuestas: estrategias para generar la inclusión. A continuación, se muestran algunas respuestas:

lenguaje como una estructura anatómica, y el habla son las palabras concretas; hay diferentes tipos de lenguaje, el lenguaje gestual, el corporal, el lenguaje oral. (Informante 1)

el lenguaje yo creo que son las bases para poder tener este... después el habla; el lenguaje son las técnicas, ya el habla es este... la forma en que se va desarrollando. (Informante 2)

los niños son sumamente inteligentes y solo necesitan un estímulo para que ellos puedan adquirir el lenguaje, necesitan que los acompañen, que les enseñen y ellos van a fortalecer su aparato fonador, emitiendo primero sonido y después palabras. (Informante 3)

el lenguaje nos permite expresar nuestras ideas de un modo lógico, lo podemos expresar de modo oral, escrito, con señas... habla, aquí expresamos nuestra lengua, se incorpora la coordinación de los músculos, de la lengua, labios, quijada y el tracto vocal, para producir sonidos que ayudan a construir el lenguaje. (Informante 4)

El lenguaje es en sí la capacidad de comunicarse, el habla es un conjunto de símbolos, sistema que sirve también para establecer alguna comunicación. (Informante 5)

De acuerdo con los resultados, se puede observar que existen deficiencias en el conocimiento de lenguaje y habla, considerando que son términos diferentes y que se utilizan en contextos educativos similares.

Al respecto, según Pérez y Salmerón (2006), el lenguaje es “el instrumento de comunicación exclusivo del ser humano” (p.112); por su parte, el NIDCD (2015) definió el habla como la “acción de hablar, o sea una de las formas en que expresamos nuestra lengua. Incorpora la coordinación precisa de acciones musculares de la lengua, los labios, la quijada y el tracto vocal” (p.2).

Conclusiones

Con la información recabada, se lograron recuperar las prácticas que las agentes educativas realizan para estimular el lenguaje en niños con dificultad en el habla dentro de las salas. Las respuestas ayudaron a la confirmación del supuesto, al afirmar que las agentes educativas realizan actividades que propician el lenguaje oral en niños con dificultad en el habla. Triangulando la información proporcionada por los informantes, el estado de conocimiento y el marco teórico, se logró dar respuesta sobre la relación que existe entre estos dos aspectos. Al respecto, se concluye que la fundamentación teórica es importante para la práctica docente, debido a que es en la praxis donde se logran implementar los conocimientos y teorías en el área de lenguaje con los niños que presentan una dificultad en su habla. Las docentes reconocen que la adquisición de conocimientos permite el éxito de su práctica docente y que sin el conocimiento teórico no se pueden atender las necesidades de los niños.

Es imprescindible reconocer que ser docente implica un arduo trabajo, al considerar a las agentes educativas responsables del proceso de construcción de experiencias para el aprendizaje de los niños a su cargo. Resulta destacable su práctica docente, considerando el tiempo limitado para realizar sus actividades, la baja respuesta de los padres de familia ante las necesidades de sus hijos, los pocos recursos con los que cuentan y la escasa capacitación proporcionada por la institución en la que laboran.

Cabe destacar que la labor de las agentes educativas implica tiempo, dedicación y esfuerzo; por ello, es necesario que cuenten con las herramientas para desarrollar y estimular el lenguaje oral en los niños que presentan una dificultad en el habla. Esto tiene gran relevancia en los niños, porque el lenguaje oral es su medio de comunicación con su entorno y su desarrollo impactará en su desenvolvimiento a futuro y en sus relaciones interpersonales, creando en él una autoestima que le permita desarrollarse ante las exigencias de la sociedad.

Referencias

- Camargo, M., Calvo, G., Franco M., Garavito, C., Londoño, S., Vergara, M., & Zapata, F. (2004). Las necesidades de formación permanente del docente. *Revista Educación y educadores*, 7, 79-112. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400708>
- Gómez, D., Pérez, M., & Curbelo, I. (2005). Gestión del conocimiento y su importancia en las organizaciones. *Ingeniería Industrial*, 26(2), 37-46. <https://www.redalyc.org/pdf/3604/360433559006.pdf>
- Instituto Nacional sobre Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación. (2015). *Hoja de información del NIDCD. Voz, habla y lenguaje: Etapas del desarrollo NIDCD*. <https://www.nidcd.nih.gov/es/espanol/etapas-del-desarrollo-del-habla-y-el-lenguaje>
- Martínez, T. (2019). Educación inicial, incorporación a la educación básica y obligatoria. CIEP. <https://ciep.mx/OUj2>
- Montes, J. J. (1983). *Habla, lengua e idioma*. Theasurus. https://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/38/TH_38_002_065_0.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2002). *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131038>
- Pérez, P., & Salmerón, T. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 8(32). <https://pap.es/files/1116-612-pdf/637.pdf>
- Pinzón, S. L. (2005). Lenguaje, lengua, habla, idioma y dialecto. *Revista La Tadeo*, (71). <https://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RLT/article/view/545>
- Rodríguez, G, Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Sánchez, J. G. (2017). *El proceso de la investigación en ciencias sociales*. Universidad Iberoamericana.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). *Acciones y Programas*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-inicial-direccion-de-educacion-inicial>
- Ugalde, M. C. (1989). El lenguaje caracterización de sus formas fundamentales. *Revista Letras*, (20-21). <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/3647>
- Van Grieken, A. (2016). Formación docente y escuela: posibles articulaciones. *Ciencia y Sociedad*, 41(6). <https://www.redalyc.org/pdf/870/87046119002.pdf>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Capítulo 6

Calidad y pertinencia de la Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva

Claudia Raquel Peimbert Angulo, Celso Castaño Enríquez y Héctor Meza Espinoza†

En este documento se presenta la evaluación del programa “Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva”, generación 2017-2019, en su fase de pre-egreso. Se presentan los resultados de la aplicación de encuestas, el desarrollo de entrevistas con estudiantes y empleadores como instrumentos para la recuperación de información; el énfasis estuvo centrado en recuperar la percepción que tenían en ese momento sobre la calidad y pertinencia del programa educativo.

Uno de los referentes de este documento es el Foro Mundial sobre la Educación, llevado a cabo en Dakar, Senegal (2000). En este, se plantearon diversos aspectos, uno de ellos fue la necesidad de elevar el grado de escolaridad de la población, apostando a fortalecer la educación superior en los países. Los argumentos al respecto son variados, entre ellos, se considera importante que el conocimiento hoy en día sea un factor primordial de competitividad económica (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2000).

En Dakar se insistió en la necesidad de emprender una evaluación de modo continuo y establecer un seguimiento puntual. Al respecto, se estableció como prioridad, en el corto plazo, la elaboración de un marco conceptual y metodológico propio, que en su contenido brindara la posibilidad de evaluar las competencias y las prácticas esenciales en el desarrollo de un plan de estudios.

Esta tendencia se mantiene en el Foro de Incheon, realizado en Corea del Sur (2015), en donde se recalcó la importancia de establecer sistemas nacionales y mundiales de seguimiento y evaluación. Para ello, se propusieron acciones para llevar a cabo la evaluación de programas educativos de calidad: construir y adecuar instalaciones escolares que respondan a las necesidades de los estudiantes de acuerdo con su contexto, que considere las condiciones de las personas discapacitadas, tengan en cuenta las cuestiones de género y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos (UNESCO, 2016).

Esto sugiere que la evaluación de un programa educativo requiere de la incorporación de información que dé cuenta de una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Al mismo tiempo, requiere tener la capacidad para promover oportunidades de aprendizaje a todos los estudiantes durante toda la vida.

En este sentido, México está en un proceso de internacionalización y globalización con dos retos en el contexto de programas de posgrado: expandir los servicios y mejorar la calidad de estos (Arredondo & Santa María, 2002).

La estructura del presente documento está conformada por el problema de estudio, se pone en evidencia que, aun cuando se realizan evaluaciones a los programas de estudio, no se emplea la información para la mejora en la calidad educativa; en muchos de los ejercicios realizados, los resultados solo se socializan en reuniones generales para conocimiento de la planta docente, es decir, no se genera un proceso de discusión que posibilite un cambio en la operatividad del plan de estudios que impacte positivamente en la calidad del mismo, o bien en los cambios de paradigma orientados a la inclusión.

Las preguntas y objetivos del estudio están orientados a conocer la percepción de los estudiantes que cursaron el programa de estudios de posgrado en la promoción 2017-2019 y sus empleadores con respecto de la calidad de los trayectos formativos que integran el plan de estudios y de la pertinencia del programa educativo. La metodología refiere los instrumentos utilizados para la recuperación de datos proporcionados por los maestrantes y los empleadores.

Los resultados y la discusión que se presentan son derivados del análisis de la información que aportaron maestrantes y empleadores. Estos dan cuenta de la congruencia entre las expectativas iniciales y la percepción final de la calidad del programa educativo que cursaron; ello pone en relieve la importancia que tuvo este ejercicio para la toma de decisiones que incidieron en la mejora del plan de estudios y la proyección a futuro.

Las evaluaciones a los programas de estudios son una herramienta de análisis estratégico que sirve para orientar las decisiones de una institución educativa, tomar decisiones que optimicen su funcionamiento interno, así como el servicio a la sociedad. Además, son fuente de conocimiento para identificar áreas de oportunidad que permitan implementar acciones que mejoren el plan de estudio.

Para de Alba (1994):

es posible concebir al campo de la evaluación, como investigación evaluativa, en la medida en que en toda tarea de evaluación se conjugan aspectos teóricos (vinculados con la producción de conocimiento) y aspectos axiológicos (vinculados con la valoración y el compromiso), debido a los aspectos teóricos que, desde nuestra posición, son inherentes a todo proceso de evaluación. (p.93)

A partir de lo anterior, la evaluación debe entenderse como un proceso holístico que incluya teoría, práctica y evaluación, en los que se basa la investigación. Debe proporcionar juicios de valor sobre la conveniencia de cada elemento de diseño en el plan de estudios, que resulte en la construcción de conocimiento para mejorar los elementos evaluados.

En la evaluación de un programa educativo, el objeto de estudio es la percepción que tiene una población cuyos miembros comparten una experiencia educativa. Se evalúan los resultados del cumplimiento de las funciones de una institución educativa, su objetivo fundamental es determinar la medida en que los fines de la educación, así como los objetivos institucionales y curriculares cumplen sus propósitos. De acuerdo con lo anterior, en este trabajo se da a conocer la manera como los resultados de la evaluación del programa educativo aportaron información que orientó la toma de decisiones para la mejora y retroalimentación del plan de estudios.

En este orden de ideas, la Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente (2014) dio a conocer el Programa Estatal de Seguimiento a Egresados en las Escuelas Normales del Estado de México (ENPEM), en este se establecen los lineamientos que especifican las normas que deberá atender el Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE). En las 36 normales que realizan ejercicios de seguimiento a egresados de los programas que ofrecen es frecuente encontrar los resultados resguardados en cada una de las instituciones. Parte de ellos, se enfocan en programas de licenciatura como se observa en artículos, revistas y ponencias; en contraste, existe poca información respecto a programas de posgrado.

Lo anterior se advierte después de realizarse una búsqueda sobre seguimiento a egresados de posgrado de las ENPEM, en revistas, memorias de congresos sobre educación y entrevistas con responsables que tienen a su cargo este proyecto institucional.

De acuerdo con esa búsqueda, se encontró un vacío de información en artículos de revistas indexadas, ponencias, escritos publicados, entre otras. Esto denota la falta de divulgación de los resultados en eventos académicos estatales, nacionales e internacionales. Otro dato notable es que los responsables cuentan con datos que generalmente se quedan a nivel informativo para las autoridades institucionales, Departamento de Planeación y docentes. No se encontraron datos de alguna escuela normal en el Estado de México que utilice la información derivada de este tipo de estudios para rediseñar algún programa educativo.

El seguimiento a egresados va más allá de la comprensión del empleador, del impacto del graduado en un escenario de trabajo profesional a un enfoque de investigación más amplio. Sin embargo, es importante considerar el principio de reciprocidad y la complementariedad de ambos tipos de investigación, para apoyar la toma de decisiones que promuevan el desarrollo institucional. La principal característica es una estrategia metodológica que posibilite el seguimiento de los egresados a través del plan específico de cada institución educativa regular, teniendo en cuenta sus necesidades e intereses especiales, lo que favorece el análisis e implementación de las medidas necesarias para mejorar la calidad de los servicios educativos que brinda todo el subsistema de educación normal PISE (2014).

El objetivo de este texto es dar cuenta de la pertinencia de los egresados de la Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva, así como la calidad en la formación académica de los estudiantes; esta etapa constituye también un primer acercamiento para la evaluación del programa educativo. De este modo, se perfilaron las preguntas que guiaron este trabajo: ¿Cuál es el nivel de satisfacción en la formación académica del estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva?, ¿Cómo perciben la calidad educativa de la Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva?, ¿Qué percepción tienen los empleadores de los maestrantes que participaron en este programa educativo?

Método

El trabajo se llevó a cabo bajo la metodología recomendada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Uno de los propósitos de esta asociación

no gubernamental es promover la mejora de la docencia, la investigación y la difusión cultural. En este sentido, evalúa la calidad de los programas educativos, sobre todo en aspectos relacionados con la formación de profesionales (enfatisa los programas de licenciatura), las funciones administrativas y la difusión de la cultura.

Se tomaron en cuenta algunas recomendaciones del Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE) para las escuelas normales públicas del Estado de México. La intención fue contar con datos precisos sobre los egresados de la maestría con relación a su situación laboral y el desempeño de sus funciones docentes en la escuela de educación básica donde laboran.

La recuperación de datos se fortaleció con las entrevistas realizadas a empleadores, así como a estudiantes y datos que aportó el proyecto institucional de seguimiento y evaluación a planes y programas de estudio de la maestría; su análisis posterior permitió contar con información confiable que posibilitó la toma de decisiones para la mejora del plan de estudios de la Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva.

En referencia a la evaluación de los programas educativos, los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) son un organismo fundado para promover el mejoramiento de programas de educación superior; se constituyeron como un programa dependiente de la ANUIES, y desde 2009 como una institución, independiente a esta. Actualmente, es el organismo que evalúa la calidad de los programas educativos a través de los comités evaluadores; unos encargados de evaluar los programas educativos y otros para evaluar a las instituciones de educación superior (IES) en su conjunto; de este modo, se evalúa tanto la calidad del programa educativo como el desarrollo de las funciones de difusión, vinculación y extensión.

El antecedente inmediato remonta al año de 1991, cuando la Coordinación Nacional de Planificación de la Educación Superior (CONPES) propuso la creación de CIEES como un programa no gubernamental encargado de la evaluación diagnóstica de los programas educativos, así como la tarea institucional de acreditación de programas y unidades académicas, toma de decisiones y consultoría de proyectos para instituciones educativas de educación superior (IEES).

Una de las categorías consideradas por los CIEES para la evaluación de los programas de posgrado son los “resultados de los estudiantes en exámenes de egreso ajenos a la institución, certificaciones de competencias otorgadas por organismos externos; desempeño de los estudiantes en concursos y competencias; el cumplimiento del perfil de egreso, etc.” (CIEES, 2018, pp.13-14).

De acuerdo con lo anterior, para el desarrollo de este trabajo se consideraron solamente los resultados del eje cinco, relativo al grado de empleabilidad y satisfacción de los egresados. Estos aspectos son algunos de los elementos que permiten determinar el logro de resultados en los estudiantes que egresan del programa de posgrado y, en consecuencia, ayudan a establecer el nivel de calidad y su pertinencia para continuar como oferta educativa en la institución.

En el seguimiento a egresados de la Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva se consideraron cuatro fases. La primera de ellas fue la construcción o la integración de la base de datos de identificación de egresados (BDIE); la segunda, la construcción de la encuesta orientada a la recuperación de información de cada uno de los participantes; la tercera, la aplicación de la encuesta y el aseguramiento de la información; y la cuarta, la entrevista a empleadores.

Para la recopilación de la información se utilizó la encuesta como técnica de investigación. Se estructuró con preguntas cerradas, orientadas en su mayor parte hacia la recuperación de datos que permitieran conocer la percepción de los maestrantes; se revisaron las posibles categorías que dieran cuenta de ello y, sobre esa base, se determinaron la calidad y pertinencia del programa educativo.

Se realizaron ocho entrevistas a maestrantes. La intención fue recuperar información de primera mano sobre la posibilidad individual de cada uno de ellos para realizar la transposición didáctica, como resultado de las competencias desarrolladas a través de los contenidos abordados en las asignaturas cursadas en la maestría.

Con relación a las entrevistas a egresados, se decidió utilizar un grupo focal de discusión. Esto permitió, por un lado, recuperar información acerca de la percepción de los egresados con respecto a su proceso formativo, su desempeño en la actividad laboral, así también en su contexto social y cultural; por otro lado, posibilitó profundizar sobre algunos aspectos que ellos consideraron importantes en su trayecto académico, esta información contribuyó en la toma de decisiones respecto de las mejoras en la operatividad del programa.

Se plantea una metodología de trabajo para realizar el grupo focal, cuya finalidad fue generar información que permitió conocer la valoración de los egresados respecto de la institución y del programa educativo como factores en su proceso de habilitación. El diálogo posibilitó conocer sus puntos de vista sobre la atención y el servicio brindado, sobre la base de sus experiencias en el desarrollo del programa educativo, así también, manifestar sus expectativas laborales.

A los empleadores se les entrevistó en relación con la práctica docente de los maestrantes.

Se les cuestionó sobre aspectos relevantes como el uso de estrategias didácticas innovadoras para orientar los procesos de aprendizaje de los alumnos, la diversificación para asegurar el logro de los propósitos educativos, la planificación como herramienta indispensable en su práctica docente que permite atender las necesidades educativas de sus estudiantes, el uso de materiales didácticos adecuados al contexto de los alumnos y como elementos que orientan y facilitan el logro de aprendizajes, el liderazgo para inspirar y motivar a sus alumnos al logro de metas bajo un esquema de confianza, comunicación e inclusión, entre otros.

La encuesta se realizó a los 32 estudiantes en el último semestre del programa educativo. Este instrumento de recuperación de información permitió conocer con mayor detalle y de manera organizada sus puntos de vista. El cuestionario se estructuró con 63 preguntas agrupadas en dos categorías: calidad y pertinencia. El instrumento se aplicó de manera presencial en las instalaciones de la Escuela Normal.

Resultados

Los resultados que se presentan son producto del análisis de la información obtenida a través de los instrumentos de acopio de datos. Están organizados por categorías; la primera de ellas aborda lo relacionado con la percepción de los maestrantes sobre la calidad del programa de maestría; y la segunda ofrece información sobre la pertinencia del programa educativo con relación a la calidad de este.

El análisis de la información recuperada constituyó un factor para la toma de decisiones con respecto a la mejora del programa de posgrado. Por un lado, permitió comprender el sentido que otorgan los maestrantes a su proceso de habilitación a partir de sus experiencias académicas; por otro, con una visión más completa, posibilitó advertir las áreas de oportunidad que ofrece el plan de estudios para implementar mejoras en las siguientes promociones.

Con relación a la calidad del programa de Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva, se tomó como referencia la consulta de pre-egreso; así, del total de los maestrantes, el 95% manifestó estar de acuerdo con la calidad del programa; mencionaron que encontraron congruencia entre el plan de estudios y los contenidos temáticos abordados en las diferentes asignaturas.

Los maestrantes identificaron coherencia entre el propósito, el enfoque, las líneas de formación de la malla curricular y el perfil de egreso. A partir de ello, es posible advertir un alto nivel de satisfacción de los maestrantes que participaron en el programa. El 5% de los estudiantes de la maestría manifestaron estar de acuerdo con el programa; no obstante, señalaron algunas áreas

de oportunidad para mejorar la calidad educativa (e. g., el mejoramiento de las instalaciones, el servicio de la biblioteca y del centro de cómputo, y la atención a los servicios de alimentos).

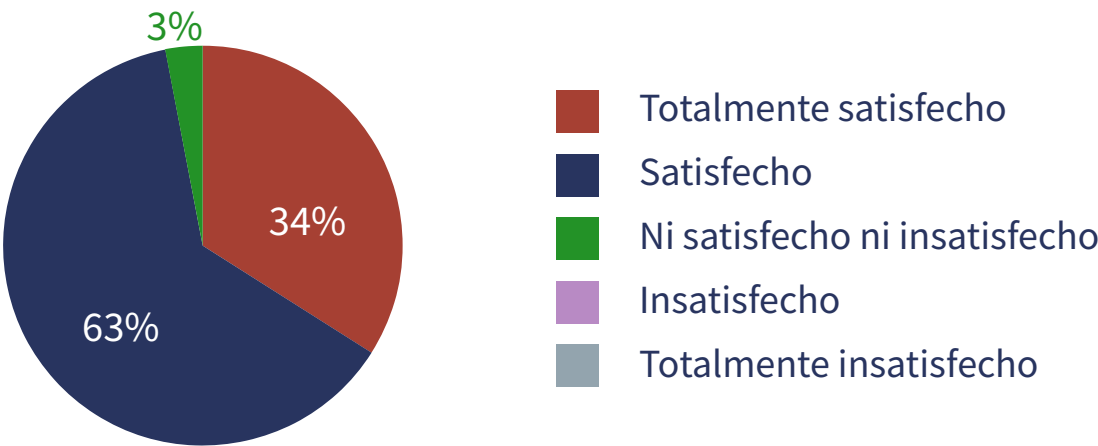
A partir de lo anterior, se pone en evidencia un alto nivel de satisfacción de los estudiantes. En el análisis del logro del perfil de egreso, los maestrantes manifestaron haber desarrollado competencias para implementar, operar y evaluar proyectos de intervención docentes, basados en estudios de diagnóstico donde se considera el contexto y las características de los alumnos para proponer respuestas a las necesidades educativas y solución a las diversas problemáticas que presenta su realidad laboral.

Otra de las manifestaciones de la calidad del programa educativo se vio reflejada en la producción de escritos académicos. Como parte sustancial del plan de estudios, se motivó a los estudiantes para la producción académica; en este sentido, los maestrantes que escribieron ponencias tuvieron la posibilidad de presentarlas en un congreso nacional. Al respecto, de un total de cuatro trabajos, dos fueron dictaminados favorables y se presentaron en el Congreso Internacional de Educación, realizado en la ciudad de Tlaxcala.

Sobre la calidad del desempeño docente, el 97% de los maestrantes estuvieron satisfechos y de acuerdo con el desempeño de la planta docente (Figura 1). En la operatividad del programa educativo, se analizó y se eligió el mejor perfil de los docentes que dirigieron las asignaturas que integran la malla curricular.

En este sentido se pronunciaron los maestrantes, quienes consideraron que los expertos que dirigieron las asignaturas cumplieron con el perfil académico deseado, pues mostraron amplio dominio de contenidos de los programas, demostraron tener habilidades docentes suficientes y necesarias para dirigir una asignatura en el nivel de posgrado, así como competencias para

Figura 1
Calidad del desempeño docente



la planificación, el uso de estrategias didácticas y la elaboración de productos académicos.

Lo anterior favoreció el desarrollo de actividades académicas y el abordaje de contenidos y construcción de aprendizajes, cumpliendo así con el enfoque profesionalizante de la maestría. El 3% de los maestrantes hizo sugerencias respecto a mejorar los procesos de evaluación, uso adecuado de materiales académicos y didácticos.

Sobre la base de esta información es posible deducir que la percepción de los maestrantes hacia el desempeño de la planta docente fue altamente satisfactoria. El resultado de esta percepción fue gracias a que los responsables de la operatividad del programa, en coordinación con la parte directiva de la institución, para el desarrollo de cada una de las asignaturas, consideraron a profesionales expertos en cada línea de formación que integra la malla curricular; se contrataron a profesionales externos que ofrecieron experiencia y conocimiento que enriquecieron el programa educativo. Debido a ello, se construyó un proyecto institucional para tal efecto. En este se valoró el desarrollo de competencias en las asignaturas, el dominio de técnicas de estudio, el trabajo intelectual, las habilidades y las destrezas para el trabajo docente.

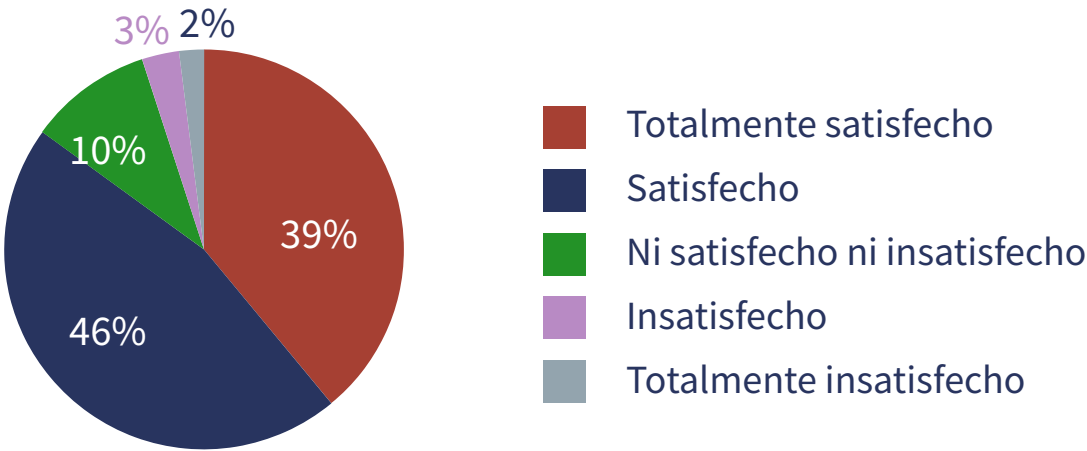
La entrevista a los empleadores aportó información relevante para este estudio. Derivado del análisis de los comentarios, hubo un notable y evidente cambio en la práctica docente de los maestrantes; fue notoria la implementación de secuencias y unidades didácticas innovadoras que atienden las necesidades de su contexto, tomando en cuenta las capacidades y habilidades de los alumnos; también, incorporaron materiales didácticos novedosos en sus prácticas como una manera de motivar, favorecer aprendizajes y desarrollar competencias en los alumnos.

Los testimonios de las entrevistas dan cuenta del alto nivel de satisfacción de los directores de las escuelas respecto al desempeño de la práctica docente de los maestrantes. Esto permite argumentar respecto a la calidad del programa educativo, que se manifiesta en los cambios positivos del desempeño laboral.

El rasgo distintivo de la maestría está orientado a la profesionalización. Como resultado de este proceso y de la mejora en la calidad de las prácticas docentes de los maestrantes, es pertinente mencionar que varios de ellos se vieron beneficiados laboralmente, por ejemplo, en incremento de horas de clase, ascenso de categoría, promociones a puestos directivos, cambios de nivel educativo, entre otros.

Respecto a la calidad de los servicios administrativos (Figura 2), el 85% de los maestrantes se sintió satisfecho con la información y apoyo proporcionados, así como la supervisión y cercanía que proporcionó el cuerpo directivo con respecto a las necesidades de carácter académico, requeridas para la operatividad del programa de maestría. El 15% de los estudiantes encuestados manifestó que algunos aspectos requieren mejorar, por ejemplo, el tiempo de espera para la elaboración y entrega de constancias de estudios, la eficiencia de los procesos de entrega oportuna de boletas y la ampliación de horarios de atención administrativa.

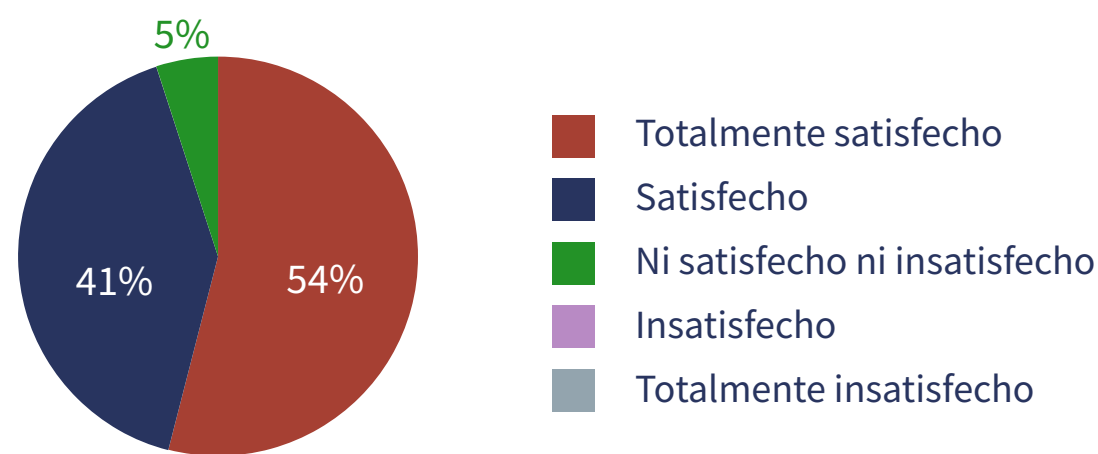
Figura 2
Servicios administrativos



Con relación a la pertinencia del programa de estudios (Figura 3), el 54% de los maestrantes manifestó que se encuentra totalmente satisfecho y el 41% dijo sentirse satisfecho, ya que el programa se encuentra articulado con los planes y programas de educación física del nivel de educación básica. Los maestrantes manifestaron que los contenidos abordados en las asignaturas de la maestría están actualizados y alineados con los propósitos planteados en los aprendizajes clave; este hecho permite asegurar la pertinencia de la maestría en relación con su vigencia, ya que responde a la realidad educativa actual. El 5% de los maestrantes no se manifestó en este sentido, debido a que laboran en nivel medio-superior y superior. Algunos de ellos tienen su espacio la-

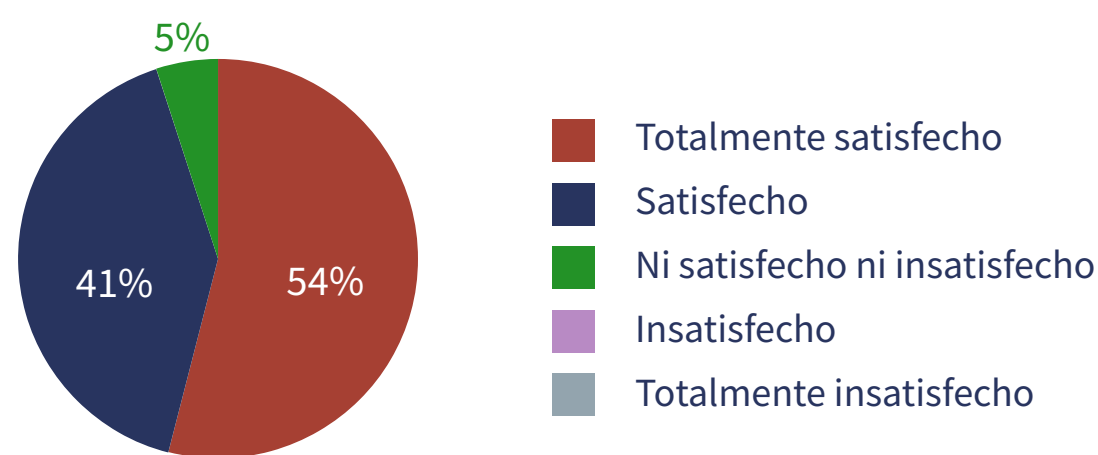
boral en escuelas preparatorias, atendiendo la asignatura de Educación Física y un estudiante del programa se desempeña como docente en una escuela normal del Estado de México.

Figura 3
Pertenencia del programa



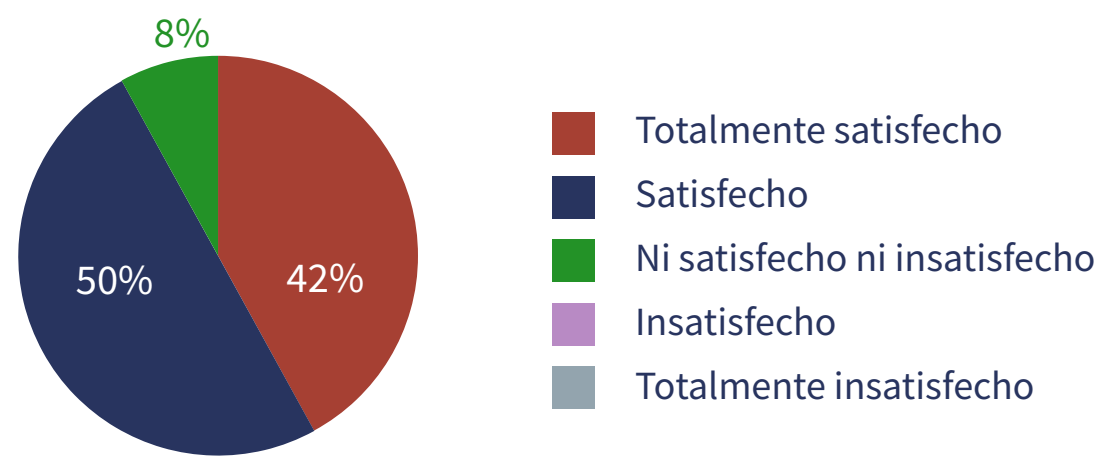
Con relación a los contenidos, propuestas metodológicas y competencias profesionales desarrolladas en el programa educativo (Figura 4), el 54% manifestó una satisfacción total y el 41% se dijo satisfecho, pues consideraron que estos contribuyen en la profesionalización de los docentes en servicio; además, al ser factibles de operarse en educación obligatoria, el programa reafirma su pertinencia. El 5% estuvo medianamente de acuerdo con la pertinencia del programa, sin embargo, no manifestaron las razones por los aspectos en desacuerdo.

Figura 4
Contenidos, propuestas metodológicas y competencias profesionales



De acuerdo con la percepción sobre el logro del perfil de egreso (Figura 5), el 42% de los egresados consideró que adquirió totalmente los rasgos y el 50% manifestó haberlos obtenido de acuerdo con lo que plantea el plan de estudios. Los egresados manifestaron haber desarrollado las competencias profesionales durante el desarrollo del programa de maestría y haber construido los aprendizajes necesarios para la mejora en la calidad de su práctica profesional; de este modo, tienen amplias posibilidades de atender distintos contextos sociales del ámbito laboral. El 8% consideró parcial el logro de los rasgos del perfil de egreso debido a diferentes circunstancias; inasistencias por problemas personales, compromisos sociales, ausencia por enfermedades, entre otras.

Figura 5
Rasgos del perfil de egreso

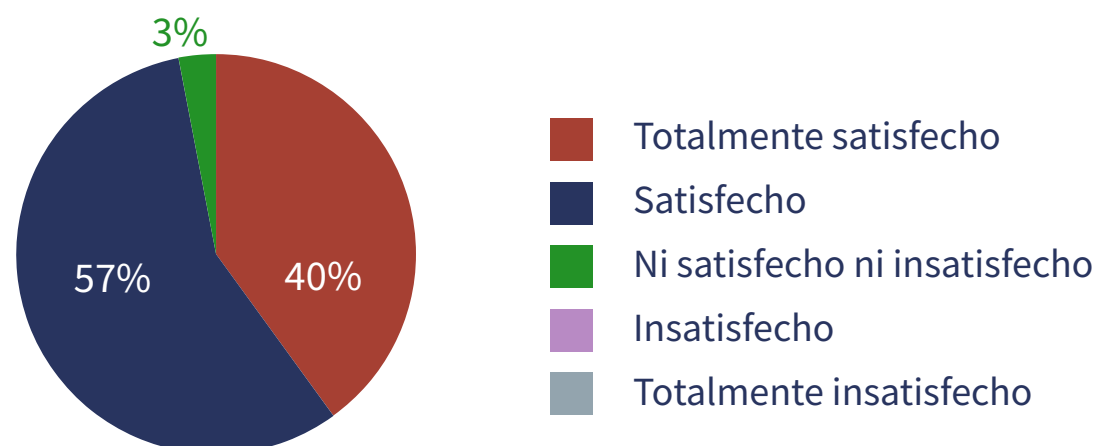


Sobre la formación académica (Figura 6), el 97% de los maestrantes se consideró satisfecho respecto al trayecto de formación que les ofreció el programa de maestría. Los maestrantes refirieron que realizar el posgrado contribuye al logro de propósitos laborales, así como al crecimiento académico y social. El 3% se consideró medianamente satisfecho. Con estos resultados, los maestrantes respaldan el cumplimiento del objetivo del programa que es:

Profesionalizar a los docentes de educación física y campos afines en la disciplina de la Pedagogía de la Iniciación Deportiva, mediante el logro de un perfil sólido de competencias educativas que le permitan comprender, analizar, reflexionar e intervenir pertinentemente en los procesos de formación de alumnos de educación obligatoria a través del diseño innovador de proyectos de intervención que den respuesta a sus necesidades de formación integral. (Castaño et al., 2017, p.47)

Figura 6

Formación académica



De este modo, los resultados de esta evaluación en la fase de pre-egreso permiten observar que la Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva que ofrece la ENEF cumple su principal propósito, que es formar profesionales capaces de atender y resolver problemáticas emanadas de la práctica docente en el área de la educación física en educación obligatoria.

Además, el carácter profesionalizante del programa de maestría da respuesta a las necesidades de actualización de los docentes en servicio, quienes percibieron cumplidas sus expectativas de convertirse en profesionales prácticos, docentes con grandes capacidades para desarrollar una práctica variada, divertida y satisfactoria para alumnos, docentes y directivos de su escuela de trabajo.

Conclusiones

En relación con la evaluación de la calidad del programa de la Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva, con respecto al plan de estudios, profesores, metodología de enseñanza, sistema de evaluación y formación recibida, se puede concluir que, en general y desde la perspectiva de los egresados, el programa constituye una fortaleza para la institución y en general para el Estado de México, debido a que es uno de los pocos programas en el área que se oferta. Durante el trayecto formativo del programa y con apoyo del grupo de asesores-tutores, los egresados han desarrollado un proyecto de intervención a partir de la formación recibida. Todos tienen relación con la práctica docente; a partir de ello, es posible concluir que el programa cumple con el logro de los rasgos el perfil de egreso, al implementar procesos de intervención educativa que favorecen el desarrollo integral de los alumnos de educación obligatoria.

Los egresados tuvieron una mejora en las condiciones laborales después de concluir la maestría. Los egresados manifestaron en las entrevistas que se desarrollaron profesionalmente y mejoraron su quehacer docente. Por otra parte, la percepción de los empleadores con respecto al trabajo desarrollado por los egresados ha cambiado positivamente; al respecto, manifestaron mayor participación en actividades de diseño, organización y dirección de cursos y talleres relacionados con la actividad física y salud.

Los datos obtenidos en este primer acercamiento permitieron al equipo de posgrado hacer una serie de ajustes al plan de estudios. Se actualizaron las líneas de formación, incorporando un incremento en la carga horaria del trayecto formativo referente a los procesos de investigación; esto posibilitó la autorización de la autoridad federal (anteriormente, Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, DGESEPE) para ofertar dos generaciones más.

Derivado de lo anterior, es posible concluir que un programa de calidad aporta buenos resultados, por tanto, es viable seguir ofertándose. A partir de los resultados, es fundamental que el plan de estudios se mantenga actualizado, para que siga respondiendo a las necesidades educativas, sociales y regionales. Un aspecto pendiente y al que es necesario dar continuidad es la titulación de los egresados durante el primer año después del egreso. También, es conveniente mantener el cuadro docente como una manera de garantizar la calidad del programa educativo; sin embargo, resulta complicado, ya que algunos emigran a instituciones que les puedan dar mayores garantías laborales o se rehúsan a tener que enfrentar los problemas fiscales.

Referencias

- Arredondo, V., & Santa María, M. (2002). Condiciones institucionales del posgrado: Alternativas y estrategias para incrementar la eficiencia terminal. En R. Sánchez, & M. Arredondo (Coords.), *Pensar el posgrado. La eficiencia terminal en ciencias sociales y humanidades de la UNAM*. UNAM.
- Castano, C., Garduño, J., Peimbert, C., Carrera, R. & Gil, A. (2017). *Programa de la Maestría en Pedagogía de la Iniciación Deportiva*. ENEF.
- Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior. (2018). *Proceso general para la evaluación y acreditación de programas educativos de educación superior*. CIEES.
- De Alba, A. (1994). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente. (2014). *Programa Estatal de seguimiento a egresados para las Escuelas Normales Públicas del Estado de México*. México.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121147_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

Acerca de los autores



Alma del Consuelo Espinosa Zárate

Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y Licenciada en Literatura Dramática y Teatro por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente, se desempeña como docente en la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”. Sus principales líneas de investigación son: procesos de formación, práctica y pedagogía.



Celso Castaño Enriquez

Doctor en Educación por el Instituto de Estudios Superiores ISIMA, Maestro en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y Licenciado en Entrenamiento Deportivo por la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”. Se desempeña como docente investigador en esta última casa de estudios. Es miembro del grupo colegiado, cuya línea de investigación, generación y aplicación de conocimiento es “El conocimiento y práctica de la iniciación deportiva”.



Claudia Raquel Peimbert Angulo

Doctora en Educación por el Instituto de Estudios Superiores ISIMA, Maestra en Comunicación y Tecnología Educativa por el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) y Licenciada en Letras Latinoamericanas por la Universidad Autónoma del Estado de México. Labora en la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta” como auxiliar de posgrado. Cuenta con el perfil PRODEP. Sus principales líneas de investigación son: pedagogía de iniciación deportiva, diseño y evaluación curricular de posgrado.



Erika Avendaño Martínez

Licenciada en Educación Inicial por el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE). Ha desarrollado su actividad profesional en asesoría y capacitación a padres de familia y centros de atención infantil sobre estrategias de lenguaje y cuenta cuentos. Ha participado en diversos encuentros académicos nacionales. Su principal línea de investigación es: estrategias de enseñanza del lenguaje oral en la primera infancia.



Jacqueline Conzuelo Nava

Doctora en Educación por el Instituto Suizo (ISU), Maestra en Pedagogía por la Universidad INACE, y Licenciada en Administración de Empresas por el Instituto Tecnológico de Monterrey (ITESM), Campus Toluca. Se desempeña como docente e investigador educativo. Cuenta con perfil PRODEP. Es Miembro del Cuerpo Académico ENEF IMB-01-CA “Procesos de la Formación del Educador Físico y su Práctica Profesional”, en la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”. Cuenta con la Certificación Internacional para Formadores de Paz (Método Trascend) por la UNESCO. Sus principales líneas de investigación son: la formación del educador físico a través del programa de tutoría académica y su impacto en el rendimiento académico, el desarrollo socioemocional de los estudiantes, la formación del educador físico y su práctica profesional.



Jesús Hernández Mendoza

Maestro en Administración de la Educación y Licenciado en Pedagogía Especializado en Inglés por la Escuela Normal Superior del Estado de México (ENSEM). Cuenta con una especialización en Investigación Educativa por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Es profesor de educación elemental en la Escuela Normal de Atlacomulco “Profra. Evangelina Alcántara”. Actualmente, se desempeña como docente investigador educativo en la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”. Cuenta con perfil PRODEP. Es miembro del Cuerpo Académico en Formación ENEFIMB-CA1 “Procesos de la Formación del Educador Físico y su Práctica Profesional”. Su principal línea de investigación es: formación del educador físico y su práctica profesional.



Jorge Garduño Durán

Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Centro de Estudios para la Calidad Educativa y la Investigación Científica (CECEIC), Maestro y Licenciado en Educación Física por la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta” (ENEF). En esta última, se desempeña como docente e investigador educativo. Cuenta con perfil PRODEP y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel I. Sus principales líneas de investigación son: pedagogía y didáctica en la educación física y didáctica del deporte en el ámbito de la educación superior.



Julio Zamora Machuca

Maestro en Gestión de la Educación Física por el Centro de Posgrados del BINE Puebla y Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE). Es docente de Educación Física Clase Directa en el Centro de Atención Múltiple “Héctor Manuel Delgadillo Romero” y colaborador en la Dirección de Educación Física del Estado de Puebla, en el Departamento de Apoyo Técnico Pedagógico / Coordinación de Inclusión Educativa. Es docente de la Embajada Cultural SNTE 51. Sus principales líneas de investigación son: educación física y educación inclusiva.



María Alejandra Díaz Ramírez

Maestra en Ciencias de la Educación por el Instituto de Estudios Universitarios y Licenciada en Educación Preescolar en la Escuela Normal Puebla. Está certificada por CONOCER en el estándar EC0435 Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral de las niñas y los niños en Centros de Atención Infantil. Se desempeña como profesora investigadora en la Licenciatura en Educación Inicial en el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE). Cuenta con perfil PRODEP. Es integrante del Cuerpo Académico en Consolidación “Formación y su Impacto en la Educación” reconocido por PRODEP. Sus principales líneas de investigación son: metodologías activas y práctica profesional.



Miriam Honorato Bastida

Maestra en Educación por la Universidad del Valle de México (UVM) y Licenciada en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria por el Centro de Actualización del Magisterio en el Estado de México (CAMEM). Actualmente, estudia el Doctorado en Cultura Física con terminal en Educación Física por la Universidad Contemporánea de las Américas (UNICLA). Se desempeña como docente investigadora en la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”. Cuenta con perfil PRODEP. Es miembro del Cuerpo Académico en formación ENEFIMB-CA1 “Procesos de la Formación del Educador Físico y su Práctica Profesional”. Su principal línea de investigación es: formación del educador físico y su práctica profesional.



Raúl Amigón-García

Doctor en Investigación e Innovación Educativa por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Maestro en Docencia de la Educación Física y Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla” (BINE). Se desempeña como profesor investigador en la Licenciatura en Educación Inicial. Cuenta con perfil PRODEP. Es integrante del Cuerpo Académico en Consolidación “Formación y su Impacto en la Educación” reconocido por PRODEP. Sus principales líneas de investigación son: metodologías activas y formación profesional.



Raymundo Murrieta Ortega

Doctor en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Maestro en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y Licenciado en Educación Física por el Benemérito Instituto Normal del Estado (BINE) “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) como Candidato a Investigador Nacional. Es líder del Cuerpo Académico “Transformación de la práctica profesional pedagógica” BINEJCB-CA-5. Cuenta con perfil PRODEP.

Vanessa García Muñoz

Maestra en Docencia y Administración de la Educación Superior por el Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México y Licenciada en Educación Secundaria con especialidad en Matemáticas por la Escuela Normal Superior del Estado de México. Es candidata a Doctora en Educación por el Centro Educativo UNIPEM. Se desempeña como subdirectora académica en la Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”. Sus principales líneas de investigación son: procesos de formación y evaluación de la educación física e inclusión educativa.

Transformación de la Educación Física en las Escuelas Normales

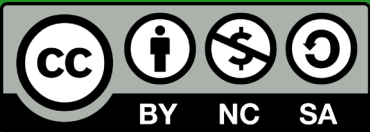
Esta obra se terminó de producir en enero de 2023.

Su edición y diseño estuvieron a cargo de:

Qartuppi[®]

Qartuppi, S. de R.L. de C.V.

<https://qartuppi.com>



Esta obra se edita bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



La Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta” del Estado de México, a través del Departamento de Investigación e Innovación Educativa, presenta la obra **Transformación de la Educación Física en las Escuelas Normales.**

Esta incluye temas como el desarrollo de competencias profesionales, la expresión corporal, el desarrollo socioemocional en el aprendizaje, la cultura de la inclusión educativa, la atención a la dificultad en el habla y, por último, la calidad y la pertinencia en el posgrado.

Los temas son tratados con sustento teórico-metodológico y se exponen los hallazgos con el fin de contribuir a la formación del perfil de egreso de los educadores físicos.

ISBN 978-607-8694-38-9

DOI 10.29410/QTP.23.01

Qartuppi®

