

majta

Revista de
investigación educativa,
formación y
profesionalización docente

Volumen 01, número 2, julio - diciembre de 2023 ISSN: 2992-6858



CRESON
Centro Regional de Formación
Profesional Docente de Sonora

majta

Revista de
investigación educativa,
formación y
profesionalización docente

Publicación editada por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Creson). Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04-2022-111717481900-102, ISSN: 2992-6858.

Majta, revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente, es una publicación académica semestral, dictaminada por pares en modalidad doble ciego, que busca contribuir a la difusión de la investigación educativa para fortalecer el diálogo en la comunidad académica especializada en la materia.

Directorio

Dr. Luis Ernesto Flores Fontes
Director

Dra. María del Socorro Arvizu Arvizu
Editora en jefe

Dra. Alejandra Meza Noriega
Coordinadora editorial

Lic. Jesica Loustaunau Rodelo
Diseño de imagen y maquetación

Héctor López
Diseño editorial

La editeca. Servicios editoriales

Mtra. Tanya María Tequida Castillo
Mtra. Miriam Angélica Morales Orduño
Cuidado editorial y corrección

Fotografías de portada

Cortesía del Mtro. Víctor Manuel Barreras Valenzuela, docente de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261, plantel Hermosillo.



En la gráfica puede apreciarse, de izquierda a derecha, a los maestros Fernando Elías Cota Madero†, José Miguel Norzagaray Mendivil†, Roberto Eduardo Heredia Jarero† y Helio Carlos Aganza Moreno† y a las maestras Irma Ofelia López Olea, Edilia Contreras González y Elizabeth Hernández, durante los trabajos de construcción de lo que se convertiría en el actual edificio de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261, plantel Hermosillo, ubicado en Avenida Ley Federal del Trabajo S/N, colonia Apolo, C. P. 83440, en Hermosillo, Sonora. Los trabajos de construcción se iniciaron en 1981 y concluyeron a finales de 1982.

Referencia

Barreras Valenzuela, V. M. (2018, 28 de noviembre). Breve historia de la Unidad 261 UPN. Recortes, recuerdos y miradas [video]. Facebook. <https://tinyurl.com/5475knf2>.

Majta. Revista de investigación educativa, formación y profesionalización docente, volumen 01, número 02, julio-diciembre de 2023, es una publicación electrónica semestral editada por el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. Carretera federal 15, km 10.5, colonia Café Combate, C.P. 83165, Hermosillo, Sonora, México; teléfono (662) 1080630; majta.creson.edu.mx; contacto: majta@creson.edu.mx. Editora en jefe: María del Socorro Arvizu Arvizu. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo número 04-2022-111717481900-102, ISSN: 2992-6858; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Índice

- 5** Editorial
- 9** Las prácticas de liderazgo académico de directivos y docentes de nivel preescolar
Academic Leadership Practices of Principals and Preschool Teachers
Grethel Fernanda Hernández Barajas
Misael Enríquez Félix
- 31** La narrativa digital como método educativo para el desarrollo de la agencia social
Digital Narrative as a Didactic Strategy for the Development of Social Agency
Raúl Alexander Almogabar Robles
- 53** Los saberes de las y los formadores de docentes desde la perspectiva del estudiantado de una Escuela Normal
Teacher's Knowledge and know-hows from the Point of View of the Normal School's Students
Mario Alberto Mojardín Melgar
- 69** Seguimiento de las y los egresados de instituciones formadoras de profesionales de la educación en Sonora, México
Monitoring of Graduates of Training Institutions for Education Professionals in Sonora, Mexico
Adriana Isabel Altamirano Ruiz
Yazmín Guadalupe Soto Medina
Jesús Guadalupe Durán Pinzón
- 85** Estrategias pedagógicas y afectivas pospandemia que contribuyen al fortalecimiento académico de niñas, niños y adolescentes migrantes con trayectorias educativas en Estados Unidos
Post-pandemic Pedagogical and Affective Strategies that Contribute to the Migrant Children and Adolescents with Educational Trajectories in the United States' Academic Strengthening
Liza Fabiola Ruiz Peralta
Betsabé Román González

- 101** **Evaluación auténtica y retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel preescolar**
Authentic Evaluation and Feedback of the Teaching-Learning Process at the Preschool Level
Fernanda Ángeles Sánchez
Francisco Félix Arellano Rabiela
- 119** **Reseña del libro**
Mobile learning: nuevas realidades en el aula, de Raúl Santiago Campión, Susana Trabeldo, Mercedes Kamijo y Álvaro Fernández
Everardo Ruiz Miranda

Editorial

Tras la publicación de un primer número que significó una enorme satisfacción para el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Creson), hoy presentamos nuestro número dos y celebramos la obtención de nuestro identificador ISSN 2992-6858, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). De esta manera, continuamos con la construcción de saberes, la difusión y el intercambio de conocimiento científico entre la comunidad educativa, ya no sólo a nivel estatal, sino nacional, al recibir nuestros primeros artículos procedentes de otros estados de la República mexicana.

En esta ocasión hemos preparado seis artículos, los cuales comprenden desde las prácticas de liderazgo académico de directivos y docentes de nivel preescolar hasta las vicisitudes con las que se encuentran las y los estudiantes migrantes de retorno al intentar incorporarse al sistema educativo mexicano, además de las bondades de la narrativa digital como herramienta para la recuperación de la agencia social.

En el caso del artículo “Las prácticas de liderazgo académico de directivos y docentes de nivel preescolar”, la autora y el autor identifican la existencia de procesos de comunicación y ayuda entre pares, así como la ejecución de diversas estrategias de liderazgo y gestión efectiva de recursos. Esto fue posible a partir de la aplicación de encuestas al personal directivo y educadoras de planteles ubicados en Nogales, Sonora, centros educativos próximos a la frontera norte de México y en zonas con alta marginación.

Es en esta misma frontera donde se ubica el estudio que se realiza en el artículo “La narrativa digital como método educativo para el desarrollo de la agencia social”, el cual aborda las experiencias obtenidas en un taller llevado a cabo en esta zona. El tema es objeto de análisis desde la óptica de la narrativa digital como recurso didáctico, en un texto que invita a la discusión sobre la capacidad de los individuos para la reflexión, el autoconocimiento y el reconocimiento de su identidad con la ayuda del proceso de contar historias.

Seguidamente, Mojardín Melgar plantea la problemática de los saberes desde el ámbito docente en el artículo “Los saberes de las y los formadores de docentes desde la perspectiva del estudiantado de una Escuela Normal”. En éste se analizan las percepciones de las y los normalistas sobre sus docentes, y se ponen sobre la mesa

algunas carencias que requieren atención urgente, reconociendo también fortalezas innegables.

Por su parte, en el estudio “Seguimiento de las y los egresados de instituciones formadoras de profesionales de la educación en Sonora, México” se presentan los resultados de una investigación encaminada a enriquecer el conocimiento sobre las y los profesionales de la educación. Esto pudo llevarse a cabo mediante un programa que permitió poner en relieve algunas de las características de las trayectorias profesionales, más allá de las aulas, de egresados de las universidades pedagógicas y escuelas normales del estado de Sonora. Entre los principales hallazgos destaca el alto índice de titulación, así como un aumento significativo de la continuación de estudios en el grado de maestría, con respecto a resultados obtenidos en investigaciones previas.

En lo que respecta al artículo “Estrategias pedagógicas y afectivas pospandemia que contribuyen al fortalecimiento académico de niñas, niños y adolescentes migrantes con trayectorias educativas en Estados Unidos”, las autoras Ruiz Peralta y Román González presentan una serie de estrategias didácticas para la atención de infantes y adolescentes migrantes de retorno, quienes se ven obligados a enfrentar dificultades al intentar incorporarse al sistema educativo mexicano tras haber estudiado durante algún tiempo en otro país. En este artículo se aborda también la necesidad de integrar prácticas inclusivas en el salón de clases, de manera que se contribuya a la mejora de la atención, no sólo por parte de estudiantes migrantes de retorno, sino de otros grupos, entre ellos los pertenecientes a la migración interna (hijas e hijos de jornaleros migrantes).

Para cerrar, regresamos al nivel de preescolar con el artículo “Evaluación auténtica y retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel preescolar”, en el que se reconoce la evaluación del aprendizaje como uno de los problemas más complejos en el contexto educativo y se examina la importancia de una retroalimentación efectiva. Los resultados sugieren que la evaluación auténtica debe ser pilar en el proceso de aprendizaje en nivel preescolar, con un enfoque centrado en el proceso y no en los resultados; así como también se enfatiza la importancia de la participación activa de las familias de las y los estudiantes.

Además, en este número se incluye por primera vez la reseña de un libro, el cual aborda la temática de la implementación de las nuevas tecnologías en el aula. Específicamente, esta reseña presenta las estrategias y herramientas más relevantes que recoge el libro para llevar a la práctica el aprendizaje móvil en el salón de clases. El autor de la reseña hace una crítica respecto a algunos de los puntos abordados en la publicación; recupera también algunos de sus aciertos e incita a profundizar la conversación sobre el tema.

Con la publicación del segundo número de la revista *Majta*, el Creson busca aportar contenidos de utilidad que, además de enriquecer al campo de la investigación educativa, puedan convertirse en material de consulta para las y los docentes en formación y en servicio.

María del Socorro Arvizu Arvizu

Editora en jefe

Alejandra Meza Noriega

Coordinadora editorial

Noviembre de 2023

Las prácticas de liderazgo académico de directivos y docentes de nivel preescolar

Academic Leadership Practices of Principals and Preschool Teachers

Grethel Fernanda Hernandez Barajas¹

Escuela Normal Superior, plantel Navojoa

Misael Enríquez Félix²

Escuela Normal Superior, plantel Navojoa

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar las prácticas de liderazgo del cuerpo directivo y docente del nivel preescolar de la ciudad de Nogales, Sonora, desde su perspectiva. El enfoque metodológico del trabajo es cuantitativo con un alcance descriptivo. Para la recolección de datos se utilizaron dos encuestas; una de ellas se aplicó a las directoras de las escuelas y otra a las educadoras. Los resultados muestran algunas de las prácticas que ejecutan ambos grupos encuestados. Tras el análisis de los resultados se encontró que existe comunicación y apoyo entre pares, a pesar de algunas diferencias, así como la ejecución de acciones de liderazgo y gestión efectiva de recursos.

Palabras clave

Prácticas, liderazgo académico, director, docente, preescolar.

Abstract

The objective of this article is to identify the leadership practices carried out by the principal and the teacher, from their own perspective, at the preschool level in the city of Nogales, Sonora. The methodological approach of the work is quantitative with a descriptive scope, using two surveys for data collection; one of them was applied to school principals, and another to educators. The results show some of the practices carried out by the managers of the center and its teachers, showing

¹ fer.1227@hotmail.com | Autora para correspondencia | <https://orcid.org/0009-0008-0037-0614>

² ensn.menriquez@creson.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0002-4677-2837>

similarities and some differences, demonstrating that they provide support among collaborators, carry out leadership actions, resource management, and communication between peers.

Keywords

Academic Leadership, Director, Teacher, Preschool.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo identificar las prácticas de liderazgo en los diferentes colectivos docentes, y en las directoras de los jardines de niños ubicados en la ciudad Nogales, Sonora. La zona escolar en la que se trabajó es la número 48, que comprende nueve preescolares, todos con una directora efectiva y educadoras en servicio. Este nivel educativo atiende a grupos de primero, segundo y tercer grado, cuyo rango de edad del alumnado oscila entre los 3 y los 6 años.

Los centros educativos se localizan próximos a la frontera norte del país, en zonas vulnerables y con alta marginación, en donde la mayoría de las familias son compuestas y monoparentales³. Por tales razones, existe una variedad en las y los alumnos, puesto que provienen de diferentes partes de la república o bien, son residentes de Estados Unidos de América (EE. UU.). Estas condiciones generan pluralidad de culturas y aspectos lingüísticos. Cabe mencionar que los preescolares de esta zona escolar tienen contextos poco favorables para los educandos, quienes presentan, en algunos casos, problemas de manejo de sustancias ilícitas, robos y violencia.

Dentro de los estudios relacionados con el liderazgo en el ámbito académico, se encuentra el ensayo realizado por Ugalde Villalobos y Canales García (2016). En éste, las autoras discuten y comparan diferentes aportaciones a los conceptos: comunicación asertiva, escucha, motivación y liderazgo académico. También destacan que el liderazgo es importante para mejorar el rendimiento académico, despertar el entusiasmo, la motivación y la comunicación asertiva; además de favorecer el trabajo en equipo entre docentes, estudiantes y la dirección. Las investigadoras concluyen de su trabajo hecho en Costa Rica, que la comunicación asertiva, la escucha y la motivación dentro del trabajo en equipo –en especial de la o el líder–, son tres acciones necesarias para un buen trabajo, y a su vez, son desafíos a enfrentar en la educación. Por ello, el liderazgo académico es importante en el siglo XXI, pues mediante su práctica se puede mejorar el rendimiento escolar.

³ De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), el tipo de familia compuesta se refiere a la conformada por una persona o pareja, con o sin hijos(as), con o sin otros parientes, y otros no parientes.

Otro de los estudios referentes al tema, es el elaborado por Pàmies Rovira et al. (2016). En éste se analizan políticas educativas y se obtienen resultados del proyecto Éxito y desigualdad educativa en centros escolares de entornos desfavorecidos. El objetivo de la investigación fue identificar los factores que contribuyen al éxito académico en escuelas de educación primaria y secundaria obligatoria, en entornos desfavorecidos de España.

Los resultados sugieren que se considera una escuela exitosa aquella en la que la dirección y la institución poseen autonomía en la toma de decisiones –dependiendo de las necesidades demandadas– y en los planes escolares. De manera similar, se estima que las escuelas más destacadas son aquellas en las que al profesorado se le asignan tareas acordes a su formación y capacitación. Además, se constata que el alumnado adquiere un mejor aprendizaje si la práctica docente toma en consideración el contexto.

Por su parte, Domingo Segovia (2019) muestra algunas reflexiones desde el contexto de España, a partir de una reseña del libro *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*, de Antonio Bolívar. En ésta analiza el contenido de la obra de forma teórica y sostiene que la escuela está influenciada por la cultura y se rige por las políticas actuales. En virtud de ello, añade la necesidad de implementar el liderazgo como práctica educativa en las y los docentes, tomando en cuenta las necesidades que presente el instituto.

Además de los estudios presentados, se encuentra el producido por Ocampo Herrera y Reyna Pineda (2016) y desarrollado en escuelas mexicanas, en el que enfatizan al liderazgo como factor relevante en la calidad educativa actual del país. Como parte de sus conclusiones, la y el investigador exponen que el liderazgo escolar, relacionado con el área directiva, incide en el clima laboral y que éste repercute en los logros académicos.

Debido a que el entorno educativo es cada vez más demandante, se considera que el Sistema Educativo Nacional (SEN) debe poner énfasis en la selección del personal de dirección, de supervisión y de autoridades educativas. Del mismo modo, se sugiere la capacitación como una herramienta de actualización.

Como último estudio se encuentra el elaborado por Silva Ballesteros et al. (2021). Esta investigación se realizó en la ciudad de Hermosillo, Sonora, en donde participaron educadoras del nivel preescolar que tuvieran experiencia mínima de seis años y máxima de treinta y tres. El propósito de tal trabajo fue conocer, desde la perspectiva de las docentes, las características predominantes del liderazgo transformacional que manifiestan las directoras, así como la gestión educativa.

La muestra se compone de 95 educadoras de distintos preescolares, a quienes se les aplicó un cuestionario en escala Likert. Los resultados arrojaron que 87 de las

encuestadas cumplían con las características seleccionadas por las investigadoras y el investigador. Las docentes participantes compartieron que una de las características más frecuentes en el liderazgo es el carisma, que a su vez implica entusiasmo y confianza; así como la estimulación intelectual, que constituye el apoyo y el diálogo del equipo de trabajo. Igualmente, manifestaron preferir una gestión escolar orientada hacia el liderazgo transformacional, en donde la o el director sea carismático, inspire y motive a los equipos de trabajo para así lograr un ambiente de confianza y una práctica educativa amena.

MARCO CONCEPTUAL

La trayectoria de la educación de las y los estudiantes se encuentra organizada mediante programas de estudio. Entre sus organismos reguladores está la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que en la actualidad “tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (Secretaría de Educación Pública, 2019, s. p.). Esta propuesta resulta beneficiosa para el alumnado, puesto que se consideran todos los aspectos de la enseñanza, lo cual permite una gestión escolar adecuada, que a su vez se refleja en la cantidad de matrículas con perfil de egreso.

Corrientes pedagógicas actuales

Los programas de estudio que dirigen el trabajo de las y los maestros se basan en diferentes pedagogías. En la actualidad se encuentra en preparación un plan de estudio basado en corrientes pedagógicas como la de la Escuela Nueva, el Aprendizaje Significativo, el Constructivismo, la Humanista, entre otras. Es importante mencionar que el organismo a cargo de su construcción es la Secretaría de Educación Pública, para estudiantes que tengan hasta 23 años. Partiendo de la necesidad de que las y los jóvenes consigan una formación integral al culminar su trayecto educativo —ya que se mostraba una baja calidad en la educación—, la SEP tiene como objetivo integrar a la comunidad, así como brindar condiciones excelentes en el servicio educativo y calidad en la enseñanza. De esta manera, se pretende que las y los estudiantes logren integrarse a la sociedad y puedan acceder a un trabajo con satisfacción (SEP, 2019).

Pedagogía constructivista

Dentro de la pedagogía constructivista se localizan diversos exponentes, tales como Pierre Bourdieu, Jean Piaget, Ernst von Glasersfeld, por señalar algunos. Desde la perspectiva de Piaget, esta pedagogía describe la construcción del conocimiento del individuo que transita por un proceso de asimilación en las interacciones con diversos actores, materiales y situaciones de su propio contexto. Asimismo, especifica

que, en respuesta, éste trabaja la reflexión y la organización de las acciones realizadas (Daros, 2009).

Este enfoque ofrece un acercamiento hacia el comportamiento del sujeto y los intereses que va a manifestar en la institución educativa. Por este motivo, es pertinente entender que “el niño es naturalmente receptivo, activo y constructivo (ordena y estructura su actividad para solucionar sus problemas) en su obrar, y su mente avanza movida por intereses acordes a su edad y necesidades” (Daros, 2009, pp. 57-58). En otras palabras, el sujeto tiene conocimientos y experiencias previas que se dejan entrever en su actuar y en la manera en que adquiere su aprendizaje; de forma diferente, se comprende que el desarrollo y la construcción de cada individuo es distinta.

Pedagogía humanista

La pedagogía humanista, estudiada por los teóricos Carl Rogers, Hamachek y Abraham Maslow, sugiere la realización plena del hombre. Esta variación de la pedagogía desarrolla todas las posibilidades de la persona, entre las que se encuentran el aspecto moral, la autorrealización y el autoconocimiento. Cabe mencionar que desde esta visión de la educación, las y los alumnos se tratan como seres humanos y no como máquinas de aprendizaje (Ortiz Ocaña, 2013).

Esta orientación de la práctica educativa se enfoca en comprender la interacción entre docentes y el alumnado, para entender que, así como otros individuos, ellas y ellos también establecen relaciones interpersonales con su comunidad, familia, amigos, entre otros. Además, es primordial tener en mente que cada persona tiene sus propias convicciones y creencias, por lo que es necesario propiciar aprendizajes de vida y posibilitar su desarrollo pleno.

Según Rogers, Hamachek y Maslow, “la tarea del educador es ayudar a la persona a encontrar lo que tiene en sí mismo, a descubrir su auténtico yo; no forzarla o formarle de un modo predeterminado que alguien ha decidido de antemano” (Ortiz Ocaña, 2013, p. 23). Es posible plantear que la o el profesor debe fungir como facilitador, comunicador, creador de ambientes de aprendizajes favorables y de situaciones reales, mediante el ejercicio de valores como la responsabilidad, la reflexión y el respeto.

Pedagogía de la Escuela Nueva

Esta última pedagogía data de finales del siglo XIX y está conformada por diversos ideales, conceptos, corrientes, pensamientos y experiencias de varios autores. Jean-Jacques Rousseau fue el principal precursor de la Escuela Nueva, la cual tiene aportaciones como las de Heinrich Pestalozzi, Dewey y Montessori. El objetivo principal de esta perspectiva formativa es modificar la escuela tradicional en una que ofrezca nuevos métodos de enseñanza. Esto se pretende lograr al restarle

protagonismo al docente y darle la oportunidad al alumnado de tener una mayor participación en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, la Escuela Nueva busca ser una institución activa, en el sentido de fomentar el interés de las y los educandos por su formación. A esto se le suma que la educación debe ser satisfactoria al integrar el entretenimiento. Por otro lado, es importante para esta pedagogía considerar el tiempo y el espacio de la enseñanza la cual se caracteriza por ser abierta y creativa, en donde las necesidades de los individuos se resuelven y el cambio es constante. Como último punto a mencionar, esta variante de la enseñanza hace énfasis en la libertad, de manera que los sujetos en formación tengan la oportunidad de aprender a aprender y a vivir en libertad (Germán et al., 2011).

Teorías del liderazgo

En esta investigación se estudia el concepto liderazgo, a partir de tres teorías que serán útiles para comprender a los diferentes tipos de líderes, además de sus gestiones, equipos de trabajo y objetivos. Se pretende dilucidar cómo este conjunto de características define el actuar más adecuado para el funcionamiento efectivo de las organizaciones.

Liderazgo transformacional

Los principales exponentes de la postura de Liderazgo transformacional son Bass y Avolio, quienes se enfocan en la relevancia del trabajo en equipo en conjunto con la o el líder. Esta variante toma en consideración las particularidades de la o el guía, así como su capacidad de influir positivamente y de motivar al grupo a conseguir resultados eficaces (Cruz Ortiz et al., 2013).

Como parte de las funciones de quien funge como dirigente, se encuentra la inspiración. Ésta se destina a las personas a su cargo y debe realizarse de forma continua para garantizar el cumplimiento de metas y objetivos, ya que “las investigaciones respecto al liderazgo transformacional dejan en evidencia que las estructuras de las organizaciones no solo necesitan líderes para motivar a los individuos, también es necesario considerar a los equipos de trabajo en su conjunto” (Cruz Ortiz et al., 2013, p. 25). Cabe resaltar que la creación de un ambiente laboral positivo va de la mano con la función de inspirar. Con todo esto, se busca lograr cambios en la ejecución de las actividades y el perfeccionamiento de lo que se realiza.

En el liderazgo transformacional, propuesto por Bass y Avolio, se reconocen las acciones que manifiesta la o el guía hacia los demás y hacia la labor. Éstas se localizan en la atención individualizada a sus compañeros, la responsabilidad, el entusiasmo, el compromiso; mediante la creación de un clima favorecedor, el ejercicio del pensamiento crítico, el desarrollo de un sentido de pertenencia, así como en la preparación

emocional. Este último elemento le permitirá a la o el dirigente apoyar a los demás y hacer que este apoyo, a su vez, sea recíproco (Cruz Ortiz et al., 2013).

Por último, los mismos teóricos indican que “a través de la influencia ejercida en sus interrelaciones con los miembros del grupo, [las y los directores] estimulan cambios de visión que conducen a cada individuo a dejar de lado sus intereses particulares para buscar el interés colectivo” (Bracho Parra y García Guilianny, 2013, p. 168). En el ámbito educativo, se motiva al profesorado, se reconoce la importancia del aprendizaje y se coloca en el centro a las y los alumnos; también se identifican la comprensión y la sensibilidad ante el contexto que rodea a la escuela.

Liderazgo distribuido

Los autores Spillane y Gronn brindan una perspectiva distinta con el Liderazgo distribuido. Sus investigaciones se basan en la teoría de la actividad, propuesta por Leontiev, en los años 70, y en la teoría de la cognición distribuida, estudiada por Hutchins en la década siguiente. Ambas teorías dan soporte y discusión conceptual sobre su significado. Para comprender el tipo de liderazgo mencionado, es necesario comprender la procedencia de las teorías. En primera instancia, se plantea la de Leontiev. Él expone que el humano es un ser sociable, por tal, su quehacer se orienta hacia las relaciones establecidas con otros individuos, y sus procesos cognitivos se propician por la colectividad, el contexto, la cultura y el medio ambiente (López, 2013).

Por su parte, la teoría de la cognición distribuida de Hutchins comprende la relevancia y la distribución de los materiales físicos, las interacciones con otros actores, el contexto y las acciones ejecutadas, ya que son las que dan sentido a las situaciones en las que se encuentra el individuo, y guían las acciones que debe de tomar –además de sus procesos cognitivos– (López, 2013). Las teorías antes mencionadas sustentan el liderazgo distribuido, ya que brindan una explicación del hombre, su contexto y las relaciones establecidas con otros sujetos; igualmente, dan cuenta de la formación de estas últimas y la manera de actuar sobre ellas. Aunado a estas características, se encuentra que la o el líder toma las decisiones pertinentes a partir de una razón; éstas se toman de acuerdo con lo que la o el guía conoce y observa, es decir, con base en sus procesos cognitivos. Cada acción debe de tener un motivo, es parte integral del trabajo en equipo y la distribución de tareas.

De esta forma, en el liderazgo distribuido, la o el responsable analiza a los personajes con los que trabaja a diario; además, se encarga de distribuir las tareas –tomando en consideración destrezas y debilidades de sus compañeras y compañeros–, así como de cotejar las situaciones a las que se enfrentan. En el caso académico, que compete a este estudio, este liderazgo se relaciona con el ejercicio de la docencia y todo lo que conlleva. Es importante recordar que quien funge como guía es partícipe en la toma

de decisiones y en su ejecución; es decir, es un elemento relevante de los procesos educativos.

El quehacer efectuado acorde con esta propuesta, se rige por las situaciones, las personas y los procesos cognitivos a los que se enfrenta la organización. Spillane y Ortiz (2017) afirman que “requiere una comprensión de cómo las diferentes configuraciones del equipo escolar y los grupos de interés en interacción, por diseño o por omisión, constituyen la práctica de liderar y gestionar la enseñanza en el establecimiento” (p. 162). Es importante entender las dinámicas de los equipos de trabajo, las relaciones que se establecen y los intereses de los docentes para poder comprender el liderazgo que se toma, la distribución de tareas y el porqué éstas se designan de determinada forma, de manera que se pueda obtener una dinámica favorable y resultados satisfactorios.

Liderazgo situacional

Hersey y Blanchard dieron a conocer el modelo del Liderazgo situacional en los años 60, el cual se enfoca en la flexibilidad y la adaptabilidad que tiene la o el líder de la organización para interactuar con sus subordinados, así como para ejercer sus tareas. Este sistema de dirección presenta características con las que se pueden resolver situaciones propias de la docencia, como el tener la capacidad de influir en los demás, adaptarse al contexto inmerso, trabajar de la mano con otras personas y atender las necesidades diarias y de largo plazo. Como indican los precursores, el trabajo de la dirección es gestionar con el personal la mejor manera de actuar, resolver lo que se presenta y cumplir con los objetivos de la institución (Santa Bárbara y Rodríguez Fernández, 2010).

Desde esta perspectiva, es posible entender que este tipo de liderazgo se creó para personalizar la labor de los miembros del equipo y para atender la necesidad del cambio en el momento en el que se transforman las tareas y las relaciones:

El líder debe evaluar y reconocer el nivel de preparación de los miembros del grupo que dirige, y modificar su estilo mediante el aumento o disminución de la conducta a través de la cual define el trabajo de los seguidores y de la conducta, mediante la cual recompensa a estos, fomentando la participación y la comunicación bidireccional. (Santa Bárbara y Rodríguez Fernández, 2010, p. 27)

Todas estas observaciones se relacionan con la preparación, las conductas y la flexibilidad de quien guía, en virtud de la capacidad para responder a las necesidades del grupo, y el logro de un desempeño efectivo.

Este modelo designa cuatro estilos de liderazgo con sus propias características. El primero de ellos es el participativo, el cual funciona como apoyo o facilitador para el equipo, por tanto, demuestra alto apoyo y baja intervención directiva. El segundo

es el estilo explicativo, conocido como el persuasivo, donde el soporte directivo es alto, lo que lleva a resultados eficaces. El tercer estilo es el delegativo, caracterizado por su poca dirección en las tareas y bajo apoyo. Por último, está el directivo, en otras palabras, el que orienta o revela, pues se muestra eficaz cuando se requiere de supervisión, ya que da importancia a la tarea y poca atención a relaciones interpersonales (Guerra, 2018).

La Nueva Escuela Mexicana

La Secretaría de Educación Pública considera pertinente proporcionar y aplicar un nuevo modelo para la enseñanza, fundamentado en diversas teorías y posiciones, al que se le ha denominado la Nueva Escuela Mexicana. Éste pretende mejorar y llevar hacia el crecimiento los procesos educativos de las y los alumnos durante su estancia en las instituciones educativas. En la actualidad, este plan de estudios se encuentra en preparación y pretende integrarse a los procesos de educación para la comunidad educativa. Entre sus bases se reconocen el humanismo, el constructivismo, el aprendizaje colaborativo y el pragmatismo.

La corriente pedagógica humanista tiene un papel muy importante en la NEM, ya que aspira a la formación de personas que consideren relevantes su contexto inmediato y su cultura en su día a día, y que a su vez, transformen esas prácticas en conocimiento e información para los individuos. Por estos motivos, se busca una educación integral, debido a que:

La NEM no considera al estudiante como un sujeto aislado, sino como un sujeto moral autónomo, político, social, económico, con personalidad, dignidad y derechos. Prevalecerán en su formación los valores basados en la integridad de las personas, la honestidad, el respeto a los individuos, la no violencia y la procuración del bien común. (SEP, 2019, s. p.)

Para la NEM es importante no sólo tomar en consideración a la persona y sus características individuales, sino también lo es concebir al individuo como un ser que está conformado por sus relaciones interpersonales, entorno inmediato y el conocimiento que adquiere de su contexto para crear estrategias de aprendizaje continuo que le permitan desenvolverse a lo largo de su vida.

Esta modalidad de plan de estudio tiene por obligación el cumplimiento del derecho de la educación de todas y todos los estudiantes. Puede ejecutarse al tener docentes actualizados y comprometidos con el bienestar del alumnado. Esto conlleva, a su vez, una preparación de calidad, planes de trabajo acorde a las necesidades académicas, así como un trabajo en equipo que favorezca la estancia en la escuela y que acompañe la trayectoria formativa (SEP, 2019).

Respecto a la sección de orientaciones pedagógicas de este programa, la Secretaría de Educación Pública (SEP) plasma que “la gestión escolar se orienta desde el trabajo colaborativo –con la finalidad de generar comunidades de aprendizaje–, poniendo las condiciones para el diálogo, y en las que se priorice el aprendizaje de las y los estudiantes” (2019, s. p.). Mientras se realice la práctica como equipo educativo y se proporcione un liderazgo conforme las características de la escuela, se estarán priorizando los aprendizajes y su desarrollo.

En relación con el mantenimiento de prácticas educativas y de gestión exitosas, se considera que el cuerpo docente debe cubrir algunos requerimientos necesarios, como lo son una buena organización, una preparación en relación con su puesto, disposición y vocación para el trabajo. De manera similar, es primordial tomar en cuenta todas las características, necesidades y contextos de las instituciones educativas para mantener una dirección que pueda adaptarse a estos atributos.

Retomando el liderazgo, éste se menciona dentro del plan de estudios ofrecido por la SEP, en el apartado Gobernanza –en el cual se establecen las condiciones para formalizar la NEM–. Asimismo, en tal sección se indica que “se requiere una organización que ponga la administración al servicio de la escuela que es el sitio donde se produce la educación. La educación debe ser gobernada con vocación educativa” (2019, s. p.). Para el logro de ello, es preciso que la dirección de las escuelas brinde la debida importancia a las y los estudiantes para que logren alcanzar los objetivos y los aprendizajes compatibles con sus necesidades.

METODOLOGÍA

El enfoque de esta investigación es de carácter cuantitativo con un alcance descriptivo, y se basa en la propuesta realizada por Hernández Sampieri et al. De acuerdo con los autores y la autora, el enfoque cuantitativo “utiliza la recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (2014, p. 4). Por su parte, el alcance es descriptivo, puesto que se relatan las características del medio inmerso, las personas que participan, su contexto, y se analizan de los resultados y su explicación mediante gráficos e interpretación del significado (2014). Con la recopilación de los datos, se intenta identificar las prácticas directivas de líderes y docentes de centros educativos de primera infancia, de la ciudad de Nogales, Sonora. Esta investigación pudo realizarse debido a la constante comunicación establecida con los agentes educativos.

Como población de estudio se seleccionaron los preescolares de dicha ciudad, con una muestra correspondiente a la zona escolar número 48, que cuenta con nueve planteles, y está sujeta a la recolección de datos de las áreas directivas y docentes. El total de encuestadas se conforma por 9 directoras y 36 educadoras en servicio,

todas del género femenino. El rango de edad de los directivos oscila entre los 30 y los 59 años, y las edades de las docentes se concentran en dos grupos, el primero conformado por mujeres de 59 años o mayores a esa edad, y el segundo por menores de 30 años.

Para la recolección de los datos se distribuyeron dos encuestas: la primera enfocada hacia el cuerpo directivo y la segunda al docente. Ambas herramientas de evaluación contienen reactivos concernientes a las prácticas de liderazgo ejercidas en los centros educativos en donde laboran. El instrumento cuenta con 42 ítems para quien ejerza el puesto de dirección, y 28 enunciados para el cuerpo docente; asimismo, está dividido en tres dimensiones: Innovación, Clima y Práctica.

El instrumento de evaluación para la o el líder, Autoevaluación del Liderazgo Educativo, fue validado previamente por Sarasola y Chevalier, en el artículo “Validación de un instrumento para evaluar prácticas de liderazgo educativo” (2019), dirigido a responsables de centros escolares de primera infancia, y que constituye “la única herramienta validada en el país para diagnosticar y reforzar prácticas para una gestión centrada en los aprendizajes” (2019, p. 186). Resulta pertinente aclarar que se obtuvo el permiso de la y el autor para utilizarlo.

En el citado artículo se presenta el proceso de indagación mediante un cuestionario desarrollado por el Equipo INNOVA, el cual se aplicó a 158 participantes encargados de la dirección de preescolares. De los resultados del artículo de Sarasola y Chevalier (2019) se crearon nuevas dimensiones del instrumento sobre las prácticas de liderazgo con variables de fiabilidad. Ya que el instrumento de evaluación de Sarasola y Chevalier está dirigido al área directiva, fue necesario realizar modificaciones para cumplir con el propósito de evaluar las prácticas de las maestras, las cuales fueron revisadas y aprobadas por expertos.

Cabe mencionar que, para la obtención de las respuestas a las dos modalidades de encuestas, se utilizaron las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), ya que facilitan la accesibilidad en términos de llenado y organización del tiempo. El instrumento se aplicó desde la herramienta Formularios de Google®, y se compartió por medio de la aplicación de mensajería WhatsApp®. En esta última se informó acerca de la investigación, su objetivo y el instrumento de evaluación que se iba a utilizar. De igual manera, se solicitó el apoyo para el llenado de los cuestionarios y de réplica –en el caso de la encuesta dirigida a las educadoras–.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La intención de esta investigación es identificar y brindar información sobre las prácticas de liderazgo que realizan directoras y educadoras del nivel preescolar, por lo que se exponen y comparan los resultados mediante gráficos. Así también, se mues-

tran las respuestas a los reactivos de sus participaciones más relevantes –con sus correspondientes porcentajes –, y en relación con sus actividades dentro de los centros escolares.

En las encuestas, destacó uno de los ítems que fue aplicable para ambos agentes educativos. Éste trata acerca de la práctica ejercida por el personal directivo de animar a las y los docentes, como muestra el **Gráfico 1**; así como la manifestación de esta misma actividad entre compañeras y compañeros educadores, en el cual se incentiva a experimentar nuevas prácticas de acuerdo con sus intereses, como se representa en el **Gráfico 2**. De ello destaca que 66 % de las directoras lo hacen casi siempre, y 33 % a menudo; de manera similar, 50 % de las docentes señalan efectuarlo casi siempre, y 40% a menudo.

Los resultados demuestran que tanto directoras como educadoras realizan esta práctica. Por consiguiente, se ven manifestadas las acciones de entusiasmo y motivación del liderazgo transformacional al cual refieren Bass y Avolio (Cruz Ortiz et al., 2013). Así como las docentes se apoyan con sus homólogas para continuar con su quehacer educativo, de manera similar, la NEM –en relación con la pedagogía humanista (Ortiz, 2013)– expresa que los intereses de las personas forman parte de su ser, y que por esta razón, se toman en consideración sus características, gustos y ambientes inmediatos.

Gráfico 1

Motivación por parte del personal directivo a la experimentación de nuevas prácticas

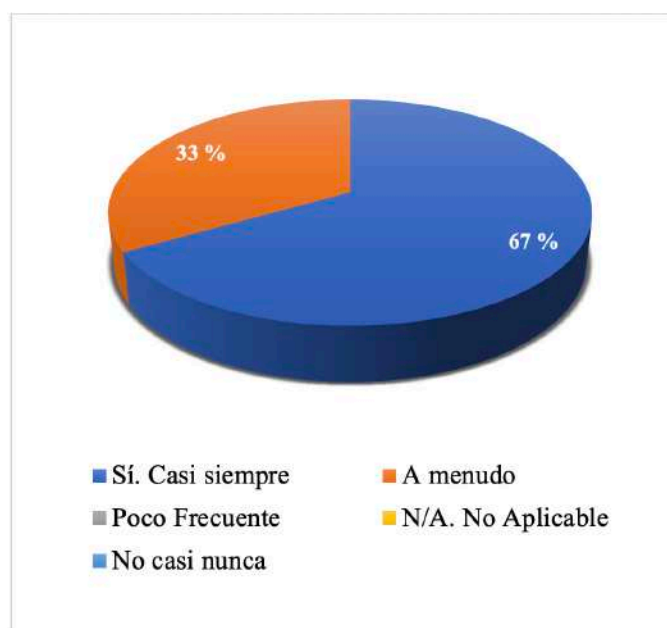
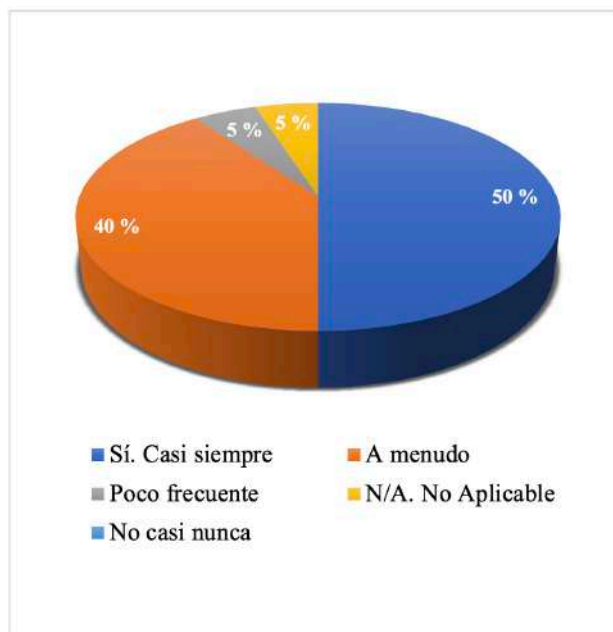


Gráfico 2

Motivación por parte de pares educadores a la experimentación de nuevas prácticas



En relación con los resultados sobre la práctica de liderar con actos en lugar de palabras, se observaron algunas diferencias en las respuestas. El 78 % de las responsables del preescolar indicaron liderar con el ejemplo, tal como se aprecia en el **Gráfico 3**. Por su lado, poco más de la mitad de las maestras encuestadas (55 %) lo realiza casi siempre, como se observa en el **Gráfico 4**.

Es posible deducir que la práctica descrita forma parte del liderazgo distribuido, estudiado por Spillane y Ortiz (2017), debido a que las educadoras y directoras muestran, en alto grado, iniciativa por medio de acciones, al ser partícipes de la toma de decisiones de los procesos educativos y al educar con el ejemplo.

Gráfico 3

Liderazgo directivo con base en actos

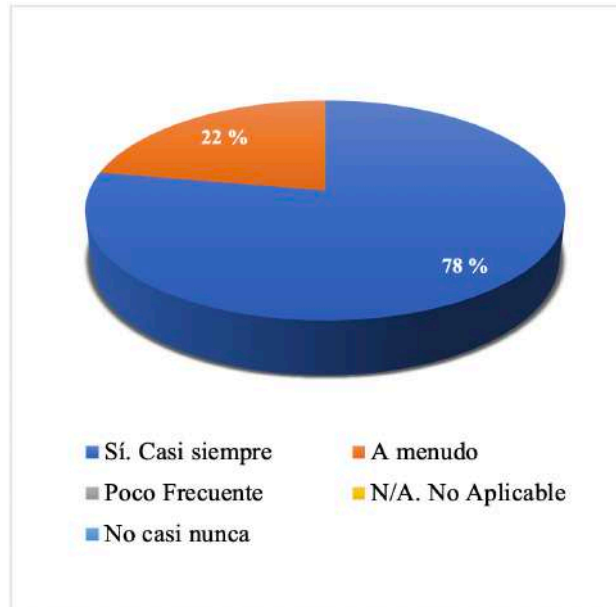
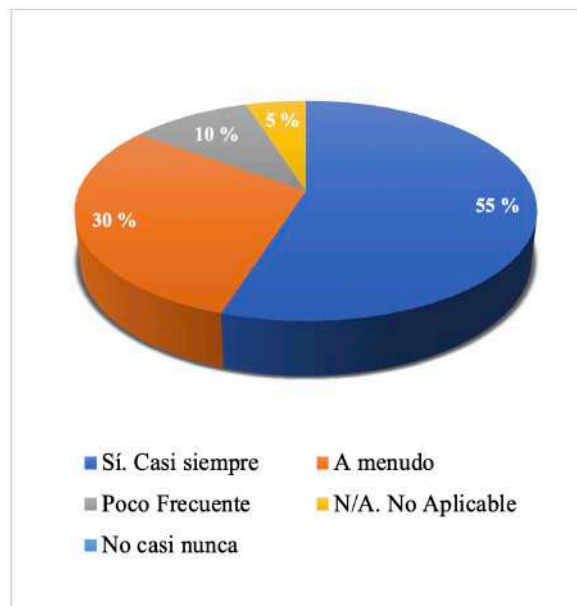


Gráfico 4

Liderazgo docente con base en actos



Los gráficos siguientes, **Gráfico 5** y **Gráfico 6**, evidencian respuestas similares tanto del lado de las directoras como de las docentes, referente a la consideración de la opinión de subordinadas o entre docentes y sus homólogas, ante acciones que pudieran afectar su trabajo. Por ello se puede interpretar que, casi siempre, la mayoría de ellas tiene en consideración a sus compañeras pares en temas relacionados con el trabajo y su gestión, puesto que las directoras tienen una incidencia de 67 %, mientras que las docentes de 50 %.

Estos agentes educativos demostraron con sus respuestas que también ejercen el liderazgo situacional, el cual propusieron Hersey y Blanchard (Santa Bárbara y Rodríguez Fernández, 2010). Esto se presenta al gestionar con las y los compañeros las acciones a realizar y considerar las opiniones de los demás. Al llevar a cabo estas acciones, el cuerpo directivo y docente hace patente la flexibilidad para atender comentarios o sugerencias que satisfagan las necesidades del colectivo. Regresando a las entrevistadas, ellas siguen las pautas de la NEM al orientar el trabajo hacia el diálogo, el cual dirige sus esfuerzos hacia la creación de ambientes laborales favorables y hacia el trabajo colaborativo entre los agentes educativos (SEP, 2019).

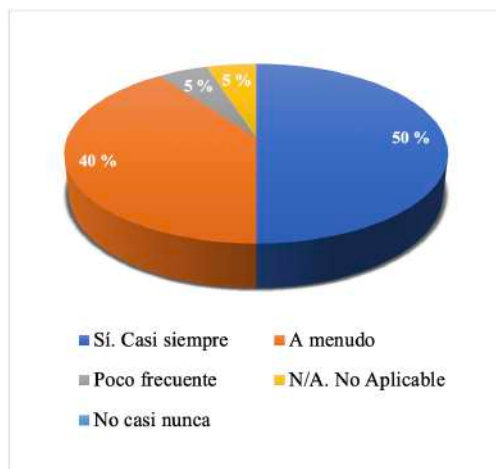
Gráfico 5

Consideración de la opinión de los educadores por parte de los directivos



Gráfico 6

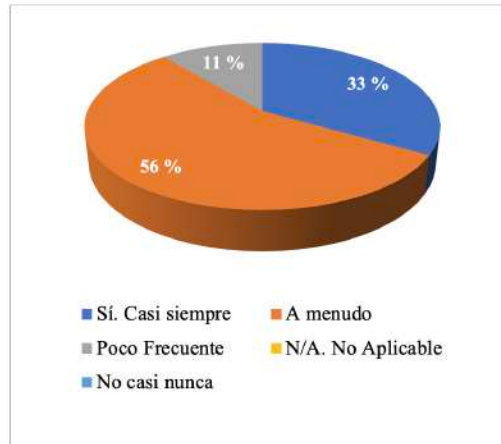
Consideración de la opinión de sus pares por parte de los educadores



En el **Gráfico 7** se muestra un ítem que compete solamente a las responsables de los preescolares de la zona número 48. En éste se pregunta acerca de la regularidad con la que brindan recursos y asistencia necesaria para la práctica de sus docentes frente al aula. Los resultados arrojan que 56 % lo realiza a menudo, 33 % casi siempre y 11 % poco frecuente. Como puede observarse, más de la mitad de las directoras aseguraron realizar esta acción, por tanto, al brindar atención individual a sus educadoras en la búsqueda de mejorar y perfeccionar sus prácticas educativas, demuestran características del liderazgo transformacional, propuesto por Bass y Avolio (Cruz Ortiz et al., 2013).

Gráfico 7

Porcentaje de recursos y asistencia técnica



Por último, el **Gráfico 8** aborda un ítem que de igual forma se dirigió a la líder de cada escuela. Éste trata acerca del apoyo que ellas brindan a las educadoras al proporcionar los materiales esenciales para su desarrollo profesional. Del total de las encuestadas, 67 % indicó hacerlo casi siempre y 33 % a menudo. De acuerdo con la SEP (2019), es responsabilidad del área directiva orientar a las y los docentes en su actualización y proporcionar ayuda para el logro de sus objetivos, para que de tal forma se pueda brindar una educación de excelencia a las y los alumnos. Estas acciones también se reflejaron en los resultados de las encuestas realizadas a los nueve planteles de la zona escolar analizada.

Gráfico 8

Porcentaje de apoyo a docentes en términos de materiales y recursos



CONCLUSIONES

Para formular las conclusiones, se retoma el objetivo del documento, el cual es identificar las prácticas de liderazgo que ejecutan el cuerpo directivo y docente de las instituciones desde su perspectiva. La muestra se enfoca en los nueve preescolares de la zona escolar número 48, de Nogales, Sonora. A partir de las encuestas, es posible afirmar que las directoras y maestras realizan prácticas de liderazgo favorables para el trabajo en conjunto.

Los resultados se sustentan en las teorías de liderazgo antes analizadas: el transformacional, el distribuido y el situacional. El primero de ellos, expuesto por Bass y Avolio (Cruz Ortiz et al., 2013), se aplica en los preescolares de la ciudad investigada. Esta tipología del liderazgo se manifiesta cuando el personal encargado de la dirección proporciona ánimo y apoyo constante a sus subordinadas y subordinados; así también, cuando entre docentes y sus pares realizan el mismo acto en relación con sus intereses. De este modo, resultan importantes la motivación, el acompañamiento y el trabajo en conjunto. De manera similar, se considera relevante que los dirigentes de cada escuela proporcionen apoyo técnico mediante recursos y materiales necesarios para la enseñanza y aprendizaje profesional, tal como arrojó la encuesta.

Asimismo, en la indagación se observa la presencia del segundo de los liderazgos enunciados: el distribuido. Acorde con Spillane y Ortiz (2017), éste se lleva a cabo cuando el cuerpo directivo y docente ejecuta su liderazgo con el ejemplo y actos educativos. Respecto al liderazgo situacional, propuesto por Hersey y Blanchard (Santa Bárbara y Rodríguez Fernández, 2010), éste se manifiesta cuando los agentes educativos toman en consideración para realizar el trabajo, la opinión de las y los subordinados. Esta misma dinámica también la ponen en práctica las y los docentes con sus homólogos. Dentro de esta variante del liderazgo, se practica la flexibilidad y adaptabilidad, además de la gestión compartida con el resto del personal acerca de las condiciones ideales para la institución educativa.

Resulta interesante conocer las prácticas de liderazgo que manifiestan los directivos estudiados, debido a que se encuentran inmersos en un contexto de marginación y que a su vez, interactúan con distintas estructuras familiares que pudieran afectar el rendimiento académico de las y los estudiantes –en caso de no tener una gestión escolar favorable–. Por estas razones, se sugiere poner atención a las necesidades de las escuelas y mejorar la gestión de los recursos que las educadoras requieren para su intervención docente y su enseñanza, así como al apoyo que los líderes deben ofrecer a sus subordinadas. Es importante brindar ese soporte para mantener un ambiente favorable de trabajo y una relación de confianza y respeto entre sus integrantes, ya que de ello derivará el cumplimiento de los objetivos de su respectiva institución.

El trabajo de las escuelas es vital porque las y los educadores se encargan de que el alumnado reciba educación de calidad y excelencia, por lo tanto, deben ejecutar prácticas educativas acorde a las necesidades requeridas. Esto será posible si existe una gestión escolar con prácticas de liderazgo, en las cuales se incluyen la comunicación, la empatía, el respeto, la creación de ambientes favorables, la gestión de recursos, y el adecuado manejo de las actividades administrativas. Aunado a ello, es esencial el reconocimiento entre las y los integrantes de la comunidad escolar, así como la habilidad de la o el guía para distribuir las tareas. Por lo anterior, se considera importante detectar las acciones de liderazgo que presentan las escuelas como una herramienta que ayude a la elección de intervenciones óptimas.

Las acciones reflejadas en la muestra estudiada son favorables para la colaboración del equipo; el liderazgo mantiene prácticas positivas para el aprendizaje de las y los alumnos. En adición, la generación de un buen ambiente de trabajo entre colaboradores, de acuerdo con los principios de la Nueva Escuela Mexicana (2019), basados en las características de los individuos y la pedagogía humanista, tienen eco en los directivos de los preescolares de Nogales, Sonora, quienes realizan estas prácticas de liderazgo y educativas, siguiendo lo propuesto por el plan de estudios mencionado.

BIBLIOGRAFÍA

- Bracho Parra, O. y García Guilianny, J. (2013). Algunas consideraciones teóricas sobre el liderazgo transformacional. *Telos*, 15(2), 165-177. <https://shorturl.at/dnMOP>
- Cruz Ortiz, V., Salanova, M. y Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Revista Universidad y Empresa*, 15(25), 13-32. <https://shorturl.at/ilsz4>
- Daros, W. R. (2009). *Teoría del Aprendizaje Reflexivo* (2.ª ed.). Universidad del Centro Educativo Latinoamericano.
- Domingo Segovia, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico [reseña del libro *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico* de A. Bolívar Botía]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(82), 897-911. <https://shorturl.at/pwDJ7>
- Germán, G., Abrate, L., Juri, M. I., y Sappia, C. (2011). La Escuela Nueva: un debate al interior de la pedagogía. *Diálogos pedagógicos*, 9(18), 12-33. <https://shorturl.at/qART7>
- Guerra, L. (2018). Análisis de las teorías de liderazgo: una propuesta metateórica. *Prospectivas UTC, Revista de Ciencias Administrativas y Económicas*, 1(1), 56-75. <https://shorturl.at/ICFKT>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª ed.). McGRAW-HILL.

López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta de Moebio, Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*. (47), 83-94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200003>

Ocampo Herrera, D. M. y Reyna Pineda, S. F. (2016). El liderazgo escolar: implicaciones en la calidad de las organizaciones educativas del contexto actual en México. *Revista Nacional de Administración*, 7(1), 107-117. <https://shorturl.at/bejoD>

Ortiz Ocaña, A. (2013). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje*. Ediciones de la U.

Pàmies Rovira, J., Senent Sánchez, J. M., y Essomba Gelabert, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1-14.

<http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.7600>

Santa Bárbara, E. S., y Rodríguez Fernández, A. (2010). 40 Años de la teoría del liderazgo situacional: una revisión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 25-39. <https://shorturl.at/nFGS2>

Sarasola, M. y Chevalier, C. (2019). Validación de un instrumento para evaluar prácticas de liderazgo educativo. *Revista Internacional de Aprendizaje*, 5(1), 177-187. <https://doi.org/10.18848/2575-5544/CGP/v05i01/177-187>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. <https://shorturl.at/adQ35>

Silva Ballesteros, B. J., Morales Ledgard N. N., Echeverría López, H. A. y Arvizu Islas, P. P. (2021). Características del liderazgo transformacional de los directores de educación preescolar según los docentes expertos. *Revista RELEP, Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 3(1), 47-67. <https://doi.org/10.46990/relep.2021.3.1.190>

Spillane, J. P. y Ortiz, M. (2017). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein Cayuela (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela: nueve miradas* (pp. 155-176). Ediciones Universidad Diego Portales.

Ugalde Villalobos, M. E. y Canales García, A. L. (2016). El liderazgo académico, comunicación asertiva y motivación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 11(2), 45-61. <https://doi.org/10.15359/rep.11-2.2>

La narrativa digital como método educativo para el desarrollo de la agencia social

Digital narrative as a didactic strategy for the development of social agency

Raúl Alexander Almogabar Robles ¹

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

Resumen

La narrativa digital emerge como una innovadora herramienta que ha sido objeto de estudio en los últimos años en su calidad de recurso pedagógico. No obstante, en México aún no se han explorado sus aplicaciones como medio para fomentar la reflexividad en la agencia social. Este artículo se enfoca en los talleres de narrativa digital implementados en la frontera de Nogales, Sonora. Se presentan las historias digitales como una propuesta versátil para diversos tipos de aprendizaje y, especialmente, como un vehículo para influir en la manera en que las personas conciben, experimentan y abordan el mundo.

Palabras clave

Narrativa digital, tecnología para el aprendizaje, reflexividad, agencia social, narrativa digital como estrategia didáctica.

Abstract

Digital narrative emerge as an innovative tool that has been studied in recent years as a pedagogical resource. However, in Mexico, its applications as a means to foster reflexivity in social agency have not yet been explored. This article focuses on the digital narrative workshops implemented on the border of Nogales, Sonora. It presents digital stories as a versatile proposal for various types of learning and, especially, as a means to influence how individuals conceive, experience, and engage with the world.

Keywords

Digital storytelling, technology for learning, reflexivity, social agency, digital narrative as a didactic strategy.

¹ upnno.ralmogabar@creson.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0002-9461-6564>

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos no somos más que el conjunto de las historias que nos contamos a nosotros mismos. Nuestro pasado se convierte en memorias que tejemos en narrativas, y nuestro futuro es la imaginación que creamos mientras se transforma en presente. Estas narrativas están intrínsecamente ligadas a la concepción del tiempo. Un argumento que apoya esta premisa es lo que de forma filosófica discute San Agustín de Hipona en su epístola del tiempo del siglo I. En ésta, el autor se preguntó por la naturaleza del tiempo: ¿Cómo puede vivirse el pasado? Si ya pasó. ¿Cómo puede vivirse el presente? Ya que éste siempre deja de existir. ¿Cómo puede entenderse el futuro? Si éste aún no llega (de Hipona, 2011). El filósofo concluye que la única forma de entenderlo y vivirlo es a partir del alma². Independientemente de las creencias teológicas del lector o lectora, se considera justa la sustitución por un concepto como la conciencia.

Ésta nos ayuda a reflexionar sobre las decisiones que tomamos en nuestra vida cotidiana, y en este sentido, es el sitio donde nacen las historias. Se trata de una forma en la que podemos medir el paso del tiempo: lo que fue, lo que es y lo que será. De manera que nuestras historias se tornan en puntos decisivos que nos ayudan a darle significado a nuestra vida. Aquí es cuando se puede proponer una herramienta pedagógica fundamental, la narrativa digital. El concepto clave en este trabajo es narrativa digital. Éste proviene del inglés digital storytelling; story, que significa historia y telling, que significa contar. La narrativa digital es el arte de contar historias que transmiten un mensaje de forma inolvidable por medio de la combinación de audio, imágenes fijas y video.

Para el desarrollo de esta propuesta, es importante mencionar a Border Youth Tennis Exchange (BYTE), una organización binacional de desarrollo deportivo, artístico y académico para niños, niñas, jóvenes y adultos. Ésta utiliza una combinación de instrucción deportiva, artística y académica en ambos lados de la frontera de Nogales, Arizona y Nogales, Sonora. Las actividades se realizan en ambas ciudades hermanas con apoyo de voluntarios de la comunidad, padres y organizaciones sin fines de lucro en la zona transfronteriza. En 2020 se me solicitó hacer una evaluación pedagógica de los talleres de narrativa digital. Ésta consistió en encuestas, observación participante, entrevistas a profundidad y un análisis temático de los productos del taller. A lo largo de tres años coordiné la evaluación que culminó en un reporte para la organización³. Lo que inició como una evaluación para control de calidad, se convirtió en un fascinante viaje pedagógico y antropológico sobre las historias de vida.

En 2020, 2021 y 2022, BYTE implementó cuatro talleres de narrativa digital en Nogales, Sonora y Nogales, Arizona. El primer grupo fue para estudiantes de pre-

² Confesiones de San Agustín, libro XI, capítulos XIV y XXVIII.

³ El reporte original en inglés puede consultarse en BYTE (2022).

paratoria del Colegio Gante; el segundo, para público general; y el tercero, para el Consejo Juvenil de la Embajada de Estados Unidos en México, de la región de Nogales, así como para estudiantes de séptimo semestre de licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), plantel Nogales. Cada taller consistió en seis sesiones donde las y los participantes redactaron una historia a partir de un momento significativo que marcó sus vidas y, con esa historia, crearon un video a partir de imágenes y narración de voz.

El producto final del taller fue un video donde cada participante narra una experiencia personal. Por medio de las seis sesiones que lo conforman, quien participó, aprendió y reforzó habilidades digitales como lo son técnicas fotográficas, redacción de documentos en computadora, edición de audiovisual, entre otras. Además de la parte técnica, un efecto inesperado fue el desarrollo de la reflexividad y agencia social para la conformación de una identidad narrativa. La narrativa digital fungió como una técnica donde, al plasmar en un video un momento de la vida, los participantes adquirieron un control sobre el sentido de lo que fue y lo que será. Al principio, el taller estaba dirigido a un grupo con edades de entre 9 y 14 años. En la actualidad, el taller se ha adaptado a entornos virtuales y ha ampliado el rango de edad aceptado, de manera que se han creado distintas versiones para su facilitación.

El objetivo de este artículo es proponer la narrativa digital como una herramienta versátil para aprender habilidades digitales, artísticas y de reflexividad para la agencia social. Lo anterior con base en la experiencia de los tres talleres llevados a cabo en Nogales, Sonora. El plasmar una experiencia de vida en una historia audiovisual ayudó a que las y los participantes reflexionaran sobre su pasado para convertirlo en un sentido de control de sus momentos definitivos. A continuación, se presentan los antecedentes de la narrativa digital, el marco conceptual, las encuestas de percepción de aprendizaje de herramientas digitales, los temas escogidos por las y los participantes y tres experiencias de reflexividad para la agencia social de quienes tomaron el taller.

La narrativa digital es originaria de Estados Unidos de América (EE. UU.), por lo tanto, la mayoría de los estudios sobre los efectos en sus usuarios se han realizado en ese país. Esto implica una oportunidad de trabajo para evaluar su impacto en participantes latinoamericanos y, en este caso, en la frontera septentrional mexicana. Esta investigación se planeó en dos grandes categorías: la primera, la enseñanza de la narrativa digital como herramienta educativa para la práctica e implementación de habilidades digitales, así como la creación literaria y el desarrollo artístico; y la segunda, la promoción de la agencia social y el proceso de reflexividad de experiencias vividas.

Antecedentes de la narrativa digital

La narrativa digital como técnica disciplinar nació en EE. UU. a finales del siglo XX. Las tecnologías audiovisuales, cada vez más asequibles, permitieron que las personas pudieran registrar momentos de sus vidas y narrativas personales. La técnica de la narrativa digital, concebida por Joe Lambert, Nina Mullen y Dana Atchley desde la década de los noventa, se volvió la más popular en EE. UU. Ambos productores de historias fundaron el San Francisco Digital Media Center en 1994; después modificaron su currículo y renombraron al centro como StoryCenter en 2015 (StoryCenter, 2023). Su método de narrativa digital consiste en plasmar momentos de vida definitivos con fotografías, narración y audios en un formato de dos a cinco minutos⁴. Con el paso del tiempo, instituciones universitarias y organizaciones no gubernamentales comenzaron a utilizar esta narrativa digital como método educativo, método de preservación de herencia cultural, así como registro de experiencias y práctica para terapia psicológica (de Jager et al., 2017).

En el contexto iberoamericano, los estudios sobre las narrativas digitales son relativamente nuevos. En 2012 se publicaron ocho artículos al respecto y desde entonces ha sido un tema cada vez más investigado. Sobre esta relevancia, Hermann Acosta y Pérez Garcías (2019) señalan que 2015 se cataloga como el año con mayor cantidad de publicaciones realizadas respecto al tema. Varias investigaciones han girado en torno a su uso como aplicación estratégica, seguido de propuestas didácticas y reflexiones sobre su utilización (2019). En el México actual, la narrativa digital ha sido fuente de indagaciones por los diversos beneficios que supone entre sus participantes. Entre ellos están la consolidación de alfabetizaciones digitales, la activación de competencias científicas, tecnológicas, narrativas y comunicacionales (del Moral, et al., 2016); así como por la motivación del aprendizaje en adultos (Urgiles Alvarez, 2022). Por otra parte, como lo apuntan Rosales Statkus y Roig Vila (2017), las narrativas digitales han tenido múltiples aplicaciones en el aprendizaje académico.

En un estudio se descubrió que, en términos de salud, la narrativa digital representa un medio cultural eficaz para los latinos de ascendencia mexicana, puesto que los talleres permitieron formar lazos de apoyo y fortalecimiento del tejido social (Briant et al., 2016). De este modo, les ayuda a procesar y superar las experiencias negativas, en el caso de padecimientos como el cáncer u otras enfermedades en el centro comunitario de Yakima Valley, en el estado de Washington. Además de lo referido, numerosas investigaciones han vinculado a la narrativa digital como asistente de terapia en eventos traumáticos en infantes (Anderson y Cook, 2015), para la prevención de distintas enfermedades como el Virus de Inmunodeficiencia Humana (VIH) (Flicker et al., 2020) y el abuso de sustancias (Paterno et al., 2018).

⁴ Las narrativas digitales pueden consultarse en la página web de StoryCenter: <https://www.storycenter.org/stories>.

Por otra parte, Hanney y Kozłowska (2002) encontraron que la organización de memorias estresantes en una estructura narrativa es un factor crítico para obtener efectos benéficos en niñas y niños que han pasado por experiencias traumáticas. En el contexto colombiano, Jurado Londoño y Guzmán Maya (2023) llevaron a cabo una investigación sobre cómo la narrativa digital es un medio eficaz para abordar la ansiedad, la depresión y el estrés en menores. Su trabajo evidenció un aumento en los pensamientos positivos y una mejoría en las relaciones con los demás.

Reflexividad y agencia social

Un antecedente crucial en el campo de las ciencias sociales es el debate sobre la relación entre la estructura social y el individuo, un tema central que se refleja en la diversidad de enfoques teóricos. Por ejemplo, el funcionalismo estructuralista se orienta principalmente hacia el nivel macrosociológico, donde el sistema social determina la actividad de los actores sociales. Esto contrasta notoriamente con el enfoque del interaccionismo simbólico, el cual otorga a los individuos un papel preponderante en la producción de la vida social (González Aguirre, 2021).

Una solución teórica para el análisis de este debate se propone desde la teoría de la estructuración de Giddens (2011). El autor define la agencia social como la acción de un agente que despliega un espectro de poderes causales, los cuales pueden influir en el poder causado por otros. En este sentido, la agencia social se refiere a la capacidad de los actores sociales para incidir en su realidad, ordenar, reflexionar y cambiar las experiencias que surgen en el sistema social. De tal forma que las personas disminuyen su capacidad de agencia cuando pierden la aptitud para hacer una diferencia; por ejemplo, en casos donde se presenta un evento traumático.

Por lo tanto, queda claro que la narrativa desempeña un papel fundamental al permitir que los individuos internalicen la agencia social, lo que a su vez les brinda la capacidad de liberarse de la concepción de ser meras víctimas de las circunstancias sociales. Esto se respalda en el estudio de Magallón Gudiño (2019) sobre la capacitación para el empoderamiento de mujeres en Jalisco, donde se destaca que los actos constitutivos para desarrollar la agencia son de naturaleza multifacética e incluyen la reflexividad, la acción y la posición que las personas adoptan en su vida cotidiana.

Desde la perspectiva pedagógica, González Aguirre (2021) propone analizar la agencia social propuesta por Giddens, quien observa cómo se desarrolla el proceso de reflexividad. Este se define como la aplicación del conocimiento que los individuos poseen acerca de las dinámicas sociales en las que están inmersos, a veces evaluando la eficacia y beneficios de tales prácticas. De ahí que la forma en la que las y los sujetos explican su propio mundo da cuenta del conocimiento que tienen de sus dinámicas sociales.

Como parte esencial de la agencia social, Gómez Gómez (2007) sostiene que la reflexividad es una capacidad cultivada por los individuos por medio de diversas experiencias en sus vidas. En ésta, la imaginación desempeña un papel crucial. La autora plantea que tal habilidad implica examinar los propios prejuicios y la forma en la que las personas explican su vivencia en el mundo mientras emprenden acciones. No obstante, pese a ser una capacidad personal, el progreso de la agencia no puede darse en aislamiento. Es por medio del contacto con los demás que se desarrolla y ejercita la capacidad de agencia. Esto se logra con la ayuda de la interacción social, con la cual se pone en práctica esta habilidad (Magallón Gudiño, 2019).

Dentro del ámbito educativo, la reflexividad puede tener lugar mediante la narrativa digital, la cual funge como instrumento para reordenar las prácticas sociales en beneficio del desarrollo de la agencia social. En este sentido, el taller involucra una serie de pasos que orientan a las y los participantes a reordenar una experiencia de vida. El hecho de escoger un momento definitivo genera una reflexión de los procesos de vida que los llevaron a la actualidad. Asimismo, la acción de sentarse a escribir contribuye a la construcción de una identidad narrativa. El momento de interacción social se manifiesta en la fase denominada “círculo de historias”, en la que las y los integrantes leen en voz alta sus escritos. En este instante, las historias son asimiladas y reinterpretadas por el grupo. Al final del proceso, las y los autores dotan a sus narrativas de oralidad, música e imágenes con la presentación de sus videos.

Es relevante destacar que las evaluaciones de Anderson y Mack (2017) sobre la narrativa digital como herramienta para el desarrollo de la agencia social son la base en la que se sustenta la metodología de esta investigación. Las autoras señalan que la narrativa digital permite yuxtaponer imágenes, música y narrativa que, al entrelazarse con un guion, logra reorganizar sus vivencias personales. Esta acción faculta a las y los usuarios para manejar momentos especiales de sus vidas y ejercer control sobre ellas. Del mismo modo, la narrativa digital los dota de dominio de experiencias negativas o traumáticas y les permite desarrollar agencia social sobre sus vidas. Originalmente, las investigadoras impulsaron esta teoría con cuatro participantes jóvenes afroamericanos, quienes estaban sumergidos en un contexto de violencia en Florida, EE. UU. Las historias que produjeron les ayudaron a reflexionar acerca de eventos traumáticos y les permitieron desarrollar una agencia social. Con este proceso, las autoras concluyeron que la narrativa ayudó a los participantes a tener un sentido de control sobre sus futuros:

Youth decided what to tell, convey, and communicate; they gained an enriched realization of the power in taking control of one's story and its outcomes. As a result, they formed new insights and understanding regarding difficult life experiences, possibilities of change, and influence of the future [Los jóvenes decidieron qué contar, transmitir y comunicar; obtuvieron una comprensión enriquecida del poder de tomar el control de su propia historia y sus consecuencias. Como resultado, forma-

ron nuevos conocimientos y comprensión sobre las experiencias de vida difíciles, las posibilidades de cambio y de influir en el futuro]. (Anderson y Mack, 2017, p. 11)

Adicionalmente, el proceso de adquirir un sentido de control sobre el futuro y la reinterpretación de experiencias negativas en la adolescencia se lleva a cabo en el contexto de las relaciones sociales intergrupales durante las actividades del taller. Estas relaciones fortalecen sentimientos y emociones positivas. La investigación desarrollada por DiFulvio et al. (2016) encontró que en un grupo de 30 mujeres puertorriqueñas de entre 15 y 30 años incrementó el optimismo y el sentimiento de control sobre el futuro inmediato después de haber cursado un taller de narrativa digital. Durante su progreso, el grupo experimentó un aumento en las relaciones sociales positivas entre las participantes y mostró un sentimiento de bienestar social al sentirse respetadas tanto por las otras homólogas, como por las y los facilitadores.

Las y los jóvenes y adultos que participaron en el taller de narrativa digital en Nogales, Sonora, por medio de BYTE– provienen de diferentes contextos socioeconómicos, por lo cual, el desarrollo de la agencia social fue bueno y los temas elegidos muy variados. Ciertos integrantes utilizaron el taller como un medio para manifestar su identidad sexual; algunos para reflexionar sobre viajes que cambiaron sus vidas; otros para manifestar sentimientos de impotencia por el contexto de la pandemia COVID-19; y algunos más para relatar luchas contra enfermedades que amenazaron sus vidas. El control de estas experiencias mediante el uso de medios audiovisuales permitió la conformación de una agencia social renovada.

Además de lo mencionado, cabe señalar que la agencia social también es piedra angular para la conformación de las identidades. En este sentido, los psicólogos McAdams y McLean (2013) definen a la identidad narrativa como la constante evolución de la historia de vida internalizada, ya que está conformada por la reconstrucción del pasado y el futuro imaginado, que proveen un grado de unidad y propósito. El y la autora demostraron que, en relación con las historias de vida y adaptación, los narradores que encuentran significados de redención entre la adversidad y sufrimiento tienden a mostrar niveles más altos de salud mental, bienestar y madurez. Esta misma condición les permite construir historias de vida con temas de agencia personal y exploración. Para que esta identidad narrativa surja, es fundamental encontrar distintas maneras para alentar a que las y los niños y jóvenes cuenten sus historias en ambientes de confianza y espacios seguros.

Por último, el desarrollo de una reflexividad en la agencia social e identidad narrativa no se podrían dar sin un espacio seguro, ya que quienes participan comparten una experiencia íntima que marcó sus vidas, que luego se expresará de manera artística audiovisualmente. Es decir, requieren abrir sus sentimientos para compartirlos con sus pares. A fin de que esta dinámica sea posible, debe asegurarse el contar con un espacio seguro donde se construyan lazos de confianza y respeto. De acuerdo con ello, la presente evaluación se basó en la definición de espacio seguro de Holley y

Steiner (2005). Por medio de su investigación exploratoria con estudiantes de universidad, las autoras definieron espacio seguro como un clima que permite sentirse fuera de peligro para tomar riesgos, expresar perspectivas, actitudes y su conocimiento. Con tal protección se busca evitar daño psicológico y emocional. Asimismo, la expresión de la individualidad se vuelve fundamental para que las y los estudiantes enfrenten las causas de su incomodidad y obtengan motivación para luchar contra quienes creen que son y sus preconcepciones sobre la vida.

A pesar de que se han realizado estudios sobre las aplicaciones educativas y de rescate cultural de la narrativa digital en Latinoamérica, no existen investigaciones sobre el proceso de la narrativa digital como una herramienta para el desarrollo de la agencia social. Éstos se han enfocado en su uso para el mercadeo y como herramienta educativa, pero falta explorar su utilidad para superar procesos traumáticos, como método de expresión de identidades o como mecanismo para encontrar un sentido histórico que ayude a tomar decisiones. El marco anterior fue lo que moldeó la metodología cualitativa del trabajo con las y los participantes.

METODOLOGÍA

Con el fin de analizar el impacto que los talleres tuvieron en la comunidad, se aplicaron tanto instrumentos cualitativos como cuantitativos para la investigación⁵. Se utilizaron encuestas, observación participante, entrevistas y el análisis temático de las historias de diversos grupos que colaboraron con el estudio. Las y los participantes provienen de distintos contextos, edades, géneros y estilos de vida, así que los resultados evidenciaron tal diversidad.

En primer lugar, se seleccionó a un grupo heterogéneo de voluntarios de diferentes edades, desde jóvenes hasta adultos mayores. Esto permitió obtener una visión más amplia sobre cómo la narrativa digital puede influir en el aprendizaje y la expresión creativa a lo largo de distintas etapas de la vida. Además, se escogió un segundo grupo compuesto por estudiantes de la UPN, lo que hizo posible indagar en la relevancia específica de la impartición de los talleres en el contexto educativo superior. Debido a que la muestra se conformó por dos grupos de voluntarios con distintas características demográficas y niveles educativos, se decidió utilizar un muestreo no probabilístico, acorde a la naturaleza específica de la investigación y la disponibilidad de los grupos de voluntarios.

⁵ El diseño de la entrevista y su aplicación en 2020 se hizo con el apoyo de la maestra Hannah Peters, de la Universidad de Berkeley, California. El diseño y distribución de las encuestas de 2021 se realizó con el apoyo de la maestra Zayra Rivera, de la Universidad de San Francisco, California.

Aunque este tipo de muestreo podría limitar la generalización de los resultados a una población más amplia, su enfoque específico y la consideración de características relevantes de las y los participantes permitieron obtener datos significativos para comprender el impacto de la narrativa digital en el ámbito educativo. Se aplicaron dos encuestas virtuales durante 2021 y 2022 a 56 participantes en total⁶. El primer grupo encuestado contó con 17 participantes y el segundo con 39. Las preguntas giraron en torno a las percepciones de satisfacción con las y los instructores, el aprendizaje de habilidades y técnicas digitales, la relación social entre las y los participantes y la satisfacción general con el taller. Ambas encuestas incluyeron preguntas en escala ordinal donde se les pidió a las y los encuestados calificar de la manera más apropiada la premisa propuesta con números del 1 al 5. En este caso, 1 corresponde a la calificación más baja y 5 a la más alta. Las encuestas también contenían preguntas con respuestas binarias y abiertas.

El segundo instrumento utilizado fue la observación participante. Ésta se realizó durante el transcurso de las seis sesiones y sirvió para entender de mejor manera la dinámica en los talleres y el proceso que viven las y los participantes. Durante este tiempo se escribieron narrativas personales por parte del observador, las cuales se compartieron y permitieron apreciar la forma en la que las y los participantes revivieron los momentos significativos elegidos.

El tercer instrumento consistió en un análisis temático de 51 narrativas digitales realizadas entre 2018 y 2021. El análisis radicó en el reconocimiento de temáticas de los momentos definitivos elegidos para grabar los videos. Las y los creadores de los videos, al momento del programa, tenían edades comprendidas entre los 17 y 55 años, y la mayoría provenía de países latinoamericanos. Un poco más de la mitad reside actualmente en EE. UU. y la otra en el estado de Sonora, México. Todas las narrativas digitales se crearon después de completar las sesiones grupales. Se revisaron los trabajos cargados en el canal de YouTube® de BYTE y se ordenaron en una lista con sus datos de producción. Así también, se categorizaron los temas seleccionados para hacer una relación entre estos y las edades de las y los participantes.

Por último, se muestran resultados cualitativos de tres entrevistas a profundidad semiestructuradas realizadas en 2020. Éstas giraron en torno a las experiencias y la flexibilidad de agencia social ganada por las y los participantes al crear sus historias. A las y los entrevistados se les mostraron imágenes capturadas de sus videos para que relataran la razón para elegir los momentos definitivos, la naturaleza de sus

⁶ Originalmente se aplicó una encuesta a 8 participantes en 2020, pero los resultados se omitieron en este artículo debido a que el instrumento contenía preguntas distintas a las posteriores, las cuales se enfocaban en la evaluación del programa de edición utilizado. Sin embargo, los resultados fueron similares a los obtenidos de las encuestas de 2021 y 2022, donde se evidenció una amplia satisfacción con las historias narradas y el significado que representaron para las y los participantes. Los resultados de esta encuesta pueden consultarse en BYTE (2022).

historias y las habilidades adquiridas durante el taller. Cabe mencionar que todas y todos los participantes firmaron una hoja de consentimiento para proporcionar datos y permitir la difusión de sus videos. Sin embargo, se utilizarán seudónimos para preservar sus identidades.

RESULTADOS

La narrativa digital para el aprendizaje de herramientas digitales

En la **Tabla 1** se muestran los datos demográficos de los grupos encuestados en 2021 y 2022. Ambos grupos expresaron que la creación de una narrativa digital les ayudó a desarrollar sus habilidades en el uso de herramientas digitales. En la **Tabla 2** se puede apreciar cómo las y los participantes aprendieron sobre el uso de las fotografías y el manejo de programas informáticos para la elaboración de historias.

Tabla 1

Datos demográficos generales		
	Grupo 2021	Grupo 2022
Descripción	Público en general	Estudiantes de la UPN, unidad 263 Consejo Juvenil de la Embajada de Estados Unidos de América en México
Encuestados	17	39
Género autoidentificado	Femenino: 100 %	Femenino: 92 % Masculino: 8 %
Lugar de residencia	México 30 % EE. UU. 70 %	México 69 % EE. UU. 31 %
Porcentaje que sabía qué era una narrativa digital antes del taller	33 %	31 %
Porcentaje que había realizado una narrativa digital antes del taller	24 %	26 %

Tabla 2

Aprendizaje de uso de herramientas digitales

Número	Pregunta	Resultado
5	Aprendí sobre la importancia de las fotografías, lo que me ayudó a escoger y crear fotos para mi narrativa digital.	4.9
7	Aprendí a usar el programa de edición lo suficientemente bien como para grabarme leyendo mi cuento a mi satisfacción.	4.6
8	Aprendí a usar el programa de edición lo suficientemente bien como para agregar música, imágenes y transiciones a mi grabación de voz a mi satisfacción.	4.3
9	Aprendí a usar el programa de edición lo suficientemente bien como para editar mi narrativa digital a mi satisfacción.	4.2
6	Aprendí fotografía y técnicas de edición que me ayudaron a crear las imágenes que quería.	4.5
24	Hoy me siento más confiado(a) usando herramientas digitales.	4.6
25	Siento que hoy poseo las herramientas digitales, nuevas habilidades y la confianza necesaria para crear otra narrativa digital.	4.5
Resultado compuesto		4.5

Al preguntar a las y los participantes cuál había sido su experiencia en el taller, la mayoría respondió que fue de mucha utilidad para aprender nuevas técnicas de edición y uso de software. Durante la observación, se hizo evidente que muchos participantes desconocían sobre el manejo de programas de edición y que tampoco estaban acostumbrados a escribir reflexiones personales. A lo largo del taller, se trabajó en escribir sus historias, para luego grabarlas y agregarles imágenes. Esto contribuyó a que expresaran en las encuestas que habían aprendido a utilizar herramientas informáticas útiles.

La propuesta de la narrativa digital como una técnica didáctica puede servir como un método de aprendizaje interactivo y multisensorial. Ésta abre su paso desde la memorización hacia la asimilación y la comprensión; así como de la transferencia del conocimiento hacia los aprendizajes en contextos reales (Hermann Acosta, 2018).

⁷ Para la edición de los videos se utilizó el programa WeVideo®.

La construcción del conocimiento sobre el uso de herramientas digitales se realizó de manera colectiva, lo cual facilitó el aprovechamiento de este aprendizaje.

De acuerdo con la encuesta, las y los participantes adquirieron una amplia gama de habilidades. Integrantes más jóvenes manifestaron que aprendieron mucho sobre apreciación artística, composición de planos fotográficos, montaje y redacción de narrativas personales. En la mayoría de los casos, las y los adultos de mayor edad no tenían conocimientos sobre el uso de computadoras, por ello se considera un gran logro que hayan terminado el taller con un video editado. Tal efecto positivo se evidencia en los siguientes testimonios:

Me di cuenta de lo que soy capaz de hacer. En lo personal no me gustaba mi voz, ahora siento que soy capaz de transmitir emociones y mensajes que nunca imaginé podía hacer. (Karina, 2022)

Poder expresar algún hecho o situación en un video, sirve como terapia para uno mismo en sacar sentimientos encontrados, y poder tener un producto que podamos ver y seguir motivándonos al escucharnos a nosotros mismos con nuestra propia historia. (Lorena, 2021)

Las y los menores de edad entrevistados en su totalidad ya se encontraban familiarizados con aspectos técnicos como la edición de audio y video, pero señalaron que les pareció fascinante la manera en la que se compone y expresa una historia. Las y los participantes adultos y de mediana edad tuvieron características dispares en este sentido: por un lado, quienes ya habían realizado videos con distintas temáticas; por el otro, quienes no poseían experiencia en cuestiones técnicas. Sin embargo, ningún participante había realizado algún video sobre una experiencia personal. Aunado a esto, ciertos participantes encontraron maneras de extrapolar las habilidades aprendidas en el taller a sus actividades cotidianas. En la **Tabla 3** se muestran los indicadores de satisfacción al redactar la historia. Enseguida, en la **Tabla 4** se muestran los niveles obtenidos en cuanto a la relación con compañeros y compañeras al compartirla.

Tabla 3

Satisfacción al redactar la historia

Número	Pregunta	Resultado
1	Escuchar a otras personas compartiendo sus historias personales me hizo sentir seguro(a) de compartir mi propia historia.	4.8
2	Ver videos de anteriores participantes me ayudó a imaginar mi propia narrativa digital	4.9

Número	Pregunta	Resultado
3	Me sentí cómodo(a) escribiendo y compartiendo un párrafo que describe un momento definitivo de mi vida.	4.8
Resultado compuesto		4.8

Tabla 4

Relación con las y los compañeros

Número	Pregunta	Resultado
10	Me sentí cómodo(a) al presentar mi video a mis compañeros(as) e instructores.	4.9
11	La retroalimentación que recibí de mis compañeros(as) e instructores(as) me fue útil.	4.8
19	Disfruté aprendiendo de mis compañeros(as) de clase.	4.8
Resultado compuesto		4.9

Una parte fundamental del taller consiste en compartir historias. Ésta no es una tarea fácil, puesto que se les pide a las y los participantes que elijan y escriban sobre un momento significativo, que haya marcado sus vidas, para después leerlo ante el grupo. De ahí que se trate de un momento sumamente emocional: el narrar la pérdida de un ser querido, describir la vivencia de un accidente o de un viaje a otro país, hace que las y los lectores revivan ese episodio. Lo anterior genera un sentimiento de unión, empatía y solidaridad en el grupo. Después de terminar el taller, las y los integrantes mostraron una amplia satisfacción al poder expresar sus sentimientos, como se observa en la **Tabla 5**.

Tabla 5

Satisfacción general con el taller

Número	Pregunta	Resultado
22	Es muy probable que compartiré mi narrativa digital con otros (as).	4.6
23	Considero que mi narrativa digital puede ser de utilidad para otras personas.	4.6
28	Me gustaría tomar otro curso sobre narrativas digitales.	4.7
30	Me interesa buscar mayor entrenamiento en producción audiovisual.	4.5
21	Estoy satisfecho(a) de cómo mi video cuenta una historia que es importante para mí.	4.8
Resultado compuesto		4.6

En las encuestas de 2021, algunas participantes comentan lo siguiente sobre cómo se sintieron al compartir un suceso o acontecimiento personal:

Me ayudó a sanar una parte de mi vida donde había mucho dolor y ver cuál era mi responsabilidad en aceptarla y trabajarla para seguir adelante. Muchas gracias. (Fernanda, 2021)

Algunas personas se sorprendieron de que me interesara tanto la fotografía. Pude hablar y compartir del valor y las enseñanzas de un ser querido que ya no está conmigo sin que me causara tanta tristeza. Compartir una parte de mí que pocos sabían. (Jimena, 2021)

De acuerdo con las y los entrevistados, la experiencia de contar sus historias más íntimas les llevó a reflexionar sobre los aprendizajes que tales vivencias les dejaron. En este aspecto, el taller les facilitó maneras de expresar sus emociones mediante imágenes y música.

El taller culmina con la denominada “Noche de gala”, donde las y los participantes muestran sus videos frente a un público general. En este cierre, quienes participan comparten una breve introducción sobre la importancia y el impacto personal que tuvo narrar su historia. Los videos se reciben con aplausos que conmueven a las y los autores. El éxito de esta presentación tiene indicios en los resultados de las encuestas, en las que las y los integrantes de la dinámica indicaron estar ampliamente satisfechos con sus productos narrativos.

Análisis temático y categorías de los videos

En relación con el análisis temático, se procedió a revisar ampliamente los productos de los talleres de narrativa digital. Se catalogaron y categorizaron los temas que las y los autores escogieron para hacer sus historias. Las características generales se muestran en la **Tabla 6**.

Tabla 6

Características generales de las narrativas digitales revisadas

Característica	Cantidad
Cantidad de narrativas digitales	51
Duración promedio de los videos (en minutos)	4:36
Porcentaje de narrativas digitales realizadas por mujeres	75 %
Porcentaje de narrativas digitales realizadas por hombres	25 %
Porcentaje de narrativas digitales que utilizaron fotografías personales	86 %
Porcentaje de narrativas digitales hechas en EE. UU.	51 %

Característica	Cantidad
Porcentaje de narrativas digitales hechas en México	49 %
Porcentaje de narrativas digitales hechas en 2018	8 %
Porcentaje de narrativas digitales hechas en 2020	25 %
Porcentaje de narrativas digitales hechas en 2021	75 %

Las narrativas digitales revisadas se dividieron en categorías temáticas para su análisis. Para ello, se tomaron en cuenta los temas recurrentes y la visión que el autor o autora les dio. Al finalizar esta actividad, quedaron las siguientes categorías:

Retrato familiar: muestra una historia de vida de familiares. Los videos describen el aprecio de las y los participantes por sus generaciones anteriores; también, la valoración y reconocimiento de habilidades transmitidas por ellos; además de la estima hacia hijos e hijas, así como el relato de su autobiografía. Todos conllevan un sentimiento de nostalgia y aprendizaje de lecciones morales.

Evento traumático: presenta historias de experiencias negativas que marcaron un cambio en la vida de las o los participantes. Estos videos manifiestan el inicio de una perspectiva de vida nueva y el desarrollo de agencia social a partir de un evento negativo en específico.

Percepción de madurez: ofrece historias de experiencias positivas que motivaron un cambio en la vida de quien lo experimentó. Generalmente involucra un desplazamiento a un lugar nuevo, la entrada a otra etapa o la transición a la adultez.

Apreciación por una actividad como formadora de identidades: expone historias en las que se logra una autodefinición mediante una actividad o un estilo de vida. En los videos se observa que las o los autores celebran actividades importantes en sus vidas y los sentimientos que tienen al realizarlas. En algunas narrativas, las actividades se asocian con el amor hacia sus parejas o familiares.

Manifestación de las identidades sexuales y de género: exterioriza historias que muestran el desarrollo y la manifestación de identidades de género. Éstas describen el conflicto que les suscitó el aceptar y explicitar su sexualidad.

Es importante mencionar que algunas narrativas comparten características de varias categorías. Por ejemplo, algunos videos hacen mucho énfasis en un retrato familiar, pero terminan con una reflexión sobre la percepción de madurez. Por esta razón, para catalogarlos se tomó como criterio el momento definitivo que llevó el eje de la historia.

Las edades de las y los participantes de los talleres variaron entre la adolescencia y la tercera edad. En la **Tabla 7** se muestran sus edades en relación con la elección del tema.

Tabla 7

Categorías de las narrativas digitales⁸

Categoría	Intervalo de edad					Total
	<20	(20-30)	(31-40)	(41-50)	>51	
Retrato familiar	2	3	0	3	4	12
Percepción de madurez	1	5	5	2	4	17
Categoría	Intervalo de edad					Total
	<20	(20-30)	(31-40)	(41-50)	>51	
Evento traumático	3	2	1	3	1	10
Apreciación por una actividad como formadora de identidades	0	4	2	2	1	9
Manifestación de las identidades sexuales y de género	2	1	0	0	0	3
Total	8	15	8	11	10	52

En la **Tabla 8** se muestra la probabilidad condicional. Los porcentajes representan los temas elegidos en función de la edad.

Tabla 8

Intervalo de edad y tema elegido para hacer su narrativa

Categoría	Intervalo de edad				
	<20	(20-30)	(31-40)	(41-50)	>51
Retrato familiar	25 %	20 %	0 %	30 %	40 %
Percepción de madurez	12.5 %	33.3 %	62.5 %	20 %	40 %
Evento traumático	37.5 %	13.3 %	12.5 %	30 %	10 %
Apreciación por una actividad como formadora de identidades	0 %	26.6 %	25 %	20 %	10 %
Manifestación de las identidades sexuales y de género	25 %	6 %	0 %	0 %	0 %

⁸ Las narrativas digitales pueden encontrarse en la página de YouTube® de BYTE: @borderyouth-tennisexchange7087.

Cabe resaltar que hubo una fuerte asociación entre la edad y el momento definitivo elegido para hacer la narrativa digital. Con respecto a lo anterior, se destaca lo siguiente:

La mayoría de las y los participantes (58.3 %) optó por representar un retrato familiar como el momento más significativo de sus vidas; es interesante notar que este tema fue el más popular entre mayores de 41 años. Pese a ello, el tema más elegido fue la percepción de la madurez mediante una experiencia positiva, el cual se abordó aproximadamente en un tercio de los videos. Este enfoque fue popular para las y los autores de entre 20 y 40 años.

Asimismo, 44 % de los videos se centraron en la apreciación de una actividad como formadora de identidades y los realizaron participantes de entre 20 y 50 años. Por otro lado, 50 % de las y los encuestados que eligieron relatar un evento traumático se encontraban en la adolescencia o en sus 30 años al momento de tomar el taller.

Resulta notorio que 62.5 % de las personas de entre 31 y 40 años decidieron representar un momento positivo en sus vidas como una etapa de madurez. En sus videos compartieron lecciones y aprendizajes adquiridos durante la transición hacia una nueva fase de sus vidas, la cual involucró mudarse de casa de sus padres, graduarse de la universidad o aventurarse en un viaje a otro país.

Es importante mencionar que la elección de crear un video sobre la manifestación de las identidades sexuales y de género fue exclusiva para participantes más jóvenes.

La reflexividad en narrativa digital para la expresión del trauma

Luego de la realización de los talleres, las y los participantes mostraron cambios significativos en su percepción sobre situaciones negativas. Comentaron cómo la elaboración de una narrativa para expresar emociones adversas les brindó un sentimiento de control sobre tales experiencias. A continuación, se presentan tres casos que ilustran la reflexividad en la agencia social.

Julio, estudiante de preparatoria, realizó una narrativa digital de la categoría manifestación de las identidades sexuales y de género. En su entrevista, manifestó que la elección de su tema fue inspirada por un video de una de las facilitadoras. En éste, la autora presentó cómo se dio cuenta y, posteriormente, vivió su identidad lésbica. La narrativa de la facilitadora fue fundamental para el estudiante, puesto que la utilizó como motivación para expresar su propio proceso de cambio de género a sus amistades y familiares:

Elegí contar esta historia porque algunos de mis compañeros del taller no sabían esa parte sobre mí. También me ayudó a conocerme a mí mismo. También quiero mostrárselo a mis amigos para... salir [se ríe]... Ver los videos de los otros talleres me

hicieron sentir empatía para contar mi historia... ver cómo se iban a Estados Unidos [...] Me sentí en un espacio con mucha confianza. Sentí esa confianza por parte de todos. Me dijeron que me podía sentir en confianza por los maestros. Eso me ayudó a poder hacerlo. (Julio, 2020)

La reflexividad desempeñó un papel crucial en este proceso de agencia social, ya que el participante pudo expresar la dificultad para comunicar su transición a sus amistades. De acuerdo con González Aguirre (2021), para que la reflexividad esté relacionada con la agencia social, debe tener un elemento de intencionalidad. Esto es, una acción reflexionada que haya sido causada por este reordenamiento de la práctica social. En este contexto, Julio experimentó el proceso de reflexividad al sentarse a escribir su historia. Después, al añadir música e imágenes de su juventud, fue capaz de expresar su identidad de género y compartirla en forma de narrativa digital. Esta acción resultó un acto social al presentarlo a sus amigas y amigos, y uno individual, por el cambio y el impacto significativo que le generó.

En la categoría de evento traumático se incluyeron videos que representaron un momento negativo y abrumador para quienes lo padecieron. Esto es así, porque las historias giraron en torno a lesiones y luchas contra enfermedades graves. Las y los integrantes concluyeron que tanto el taller como el evento cambió sus vidas, puesto que les dio la capacidad de compartir sus experiencias en el futuro. El control sobre sus historias ayudó –en algunos casos– a reflexionar en que, aun cuando la experiencia fuera muy fuerte en su momento, la dinámica del taller los volvió capaces de manejar sus emociones. Respecto a esta categoría, contamos con la vivencia de María, quien vivió un miedo muy grande cuando su papá tuvo que salir a trabajar a pesar de la cuarentena. Ese terror y el sentimiento de soledad la hicieron reflexionar sobre la empatía.

Por qué no lo valoré antes, de eso quise hacer mi historia. Nos ponemos a pensar en lo que hicimos en el pasado, antes de la pandemia, con amigos y familia. Muchas veces no prestabas atención a detalles de todo eso, pero al final de cuentas ya lo viviste y sobre todo, no te tienes que arrepentir de lo que ya viviste, porque vamos a vivir más a futuro. (María, 2020)

En su historia narra cómo este evento la llevó a considerar que el mundo no era estático y que debía estar preparada para cambios drásticos. En la entrevista comentó que la narrativa la ayudó a expresar la ansiedad que tuvo por la pérdida de rutina en aspectos como la escuela, la relación con sus amistades y el temor de perder a su padre.

De manera análoga, en el siguiente extracto, Jorge describe que la narrativa le ayudó a reordenar sus sentimientos de frustración durante la pandemia. En el transcurso de la entrevista comentó que carecía de habilidades de socialización con sus pares.

Escogí un antes y un después. Antes no valoraba jugar con mis amigos o ir al parque. Ahora no puedo ir al cine ni hacer muchas cosas. Eso me debilitaba. Creo que mi video quedó muy bien. Haciendo el video, pues pensé mucho en esas cosas. Ahora valoro todo mucho más. Me ayudó mucho a encontrar una nueva forma de expresarme. Antes yo era bien cerrado. Ahora ya sé que puedo contar sobre mí de una manera diferente. Esto logré con este storytelling en la cuarentena. (Jorge, 2020)

Su narrativa tenía el objetivo de expresar el evento traumático de la pandemia, pero trascendió al convertirse en una herramienta que le ayudó a mejorar la perspectiva de sus propias habilidades sociales. Durante la entrevista, manifestó que compartió el video con sus amigos, y que esto los llevó a que lo percibieran de una manera más positiva. La experiencia de haber cursado el taller incluso lo condujo a tomar la decisión de estudiar la carrera de cinematografía. La reflexividad se tradujo en una decisión de vida que derivó en sus estudios profesionales.

CONCLUSIONES

Como se comentó en líneas anteriores, este artículo se propuso valorar la narrativa digital como un instrumento para el aprendizaje artístico, digital y para el proceso de reflexividad dentro de las experiencias personales. A partir del método inductivo, se encontró que, después de cursar los talleres, las y los participantes obtuvieron dos beneficios principales: el primero, facilitar un instrumento para el proceso de la reflexividad en la agencia social; y el segundo, la enseñanza de las habilidades digitales y artísticas.

Como lo han mostrado ya investigaciones que anteceden a la presente, la práctica de la narrativa digital ha demostrado ser beneficiosa para la salud mental y el empoderamiento. De forma que esta herramienta puede proporcionar recursos para la construcción de una identidad narrativa y fomentar un sentido de reflexividad tras la finalización de las historias digitales.

En el artículo también se abordó el término agencia social, el cual es un concepto complejo y multifacético. De éste se rescata que no todas las acciones que toman los sujetos tendrán cambios drásticos en las estructuras sociales. Sin embargo, si estos tienen una intencionalidad, lo demostrarán en las actividades cotidianas, de donde se infiere que resulta importante que estas acciones sean observadas por educadores y científicos sociales.

El quehacer antropológico y microhistórico tiene el fin de registrar, en palabras de Wolf (2014), la vida o las experiencias de “la gente sin historia”. No obstante, muchas veces esto se escapa entre los dedos del investigador, que no separa sus construcciones ontológicas de la realidad que está observando. El crear una narrativa digital logra, de la manera más pura, algo que la academia muchas veces no consigue: do-

tar de medios a las personas para que expresen sus sentimientos más profundos. Esta actividad es fundamental para cada individuo, pero adquiere una importancia particular en un espacio tan lleno de historias y vivencias como lo es la frontera de Nogales, Sonora y Nogales, Arizona.

El potencial de la narrativa digital para dar voz a futuros participantes con menores ingresos económicos, clases sociales subalternas, así como grupos marginados que carecen de recursos y oportunidades de contar sus historias, es inconmensurable. Por esta razón, se considera que la narrativa digital es una herramienta que vale la pena seguir explorando en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, K. M. y Cook, J. R. (2015). Challenges and Opportunities of Using Digital Storytelling as a Trauma Narrative Intervention for Traumatized Children. *Advances in social work*, 16(1), 78-89. <https://doi.org/10.18060/18132>
- Anderson, K. M. y Mack, R. (2017). Digital Storytelling: A Narrative Method for Positive Identity Development in Minority Youth. *Social Work With Groups*, 42(1), 43-55. <https://doi.org/10.1080/01609513.2017.1413616>
- Border Youth Tennis Exchange. (2022). Report 2020-2021. Digital Storytelling Intensive Virtual Version. BYTE. <https://shorturl.at/dhKST>
- Briant, K. J., Halter, A., Marchello, N., Escareño, M. y Thompson, B. (2016). The Power of Digital Storytelling as a Culturally Relevant Health Promotion Tool. *Health Promotion Practice*, 17(6), 793-801. <https://doi.org/10.1177/1524839916658023>
- De Hipona, A. (2011). *Confesiones*. Editorial Gredos.
- De Jager, A., Fogarty, A., Tewson, A., Lenette, C. y Boydell, K. M. (2017). Digital Storytelling in Research: A Systematic Review. *The Qualitative Report*, 22(10), 2548-2582. <https://shorturl.at/bpJVZ>
- Del Moral, M. E., Villalustre, L. y Neira, M. R. (2016). Relatos digitales: activando las competencias comunicativa, narrativa y digital en la formación inicial del profesorado. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 15, 22-41. <https://shorturl.at/gvxGJ>
- DiFulvio, G. T., Gubrium, A. C., Fiddian Green, A., Lowe, S. E. y Del Toro Mejias, L. M. (2016). Digital Storytelling as a Narrative Health Promotion Process. Inter-

national Quarterly of Community Health Education, 36(3), 157-164. <https://doi.org/10.1177/0272684x16647359>

Flicker, S., Wilson, C., Monchalin, R., Restoule, J. P., Mitchell, C., Larkin, J., Prentice, T., Jackson, R. y Oliver, V. (2020). The Impact of Indigenous Youth Sharing Digital Stories About HIV Activism. *Health Promotion Practice*, 21(5), 802-810. <https://doi.org/10.1177/1524839918822268>

Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Amorrotu editores.

Gómez Gómez, E. N. (2007). *Mundos imaginados-mundos posibles. La socialidad reflexiva en los participantes en un proyecto educativo político, veinte años después* [tesis doctoral, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Jesuita de Guadalajara]. Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, S. J.

González Aguirre, P. (2021). El concepto de capacidad de agencia en Giddens y su relación con el Desarrollo Social. *Ixaya: Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 11(20), 10-27. <https://shorturl.at/anOR9>

Hanney, L. y Kozłowska, K. (2002). Healing Traumatized Children: Creating Illustrated Storybooks in Family Therapy. *Family Process*, 41(1), 37-65. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.40102000037.x>

Hermann Acosta, A. (2018). Innovación, tecnologías y educación: las narrativas digitales como estrategias didácticas. *Revista Killkana Sociales*, 2(2), 31-38. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.295

Hermann Acosta, A. y Pérez Garcías, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Espacios*, 40(41), 1-13. <https://shorturl.at/dfLQX>

Holley, L. C. y Steiner, S. (2005). Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49-64. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2005.200300343>

Jurado Londoño, D. y Guzmán Maya, A. P. (2023). Impacto de un programa corto de narrativas digitales para fortalecer la regulación y manejo de emociones en niños y adolescentes de dos Instituciones Educativas [tesis doctoral, Universidad Católica de Pereira]. Repositorio Institucional de la Universidad Católica de Pereira - RIBUC.

Magallón Gudiño, I. E. (2019). Del empoderamiento a la certificación. Una aportación al campo de la promoción, la difusión y la convocatoria social [tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Universidad Jesuita de Guadalajara]. Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, S. J.

McAdams, D. P. y McLean, K. C. (2013). Narrative Identity. Current Directions In Psychological Science, 22(3), 233-238. <https://doi.org/10.1177/0963721413475622>

Paterno, M. T., Fiddian Green, A. y Gubrium, A. (2018). Moms Supporting Moms: Digital Storytelling With Peer Mentors in Recovery From Substance Use. Health Promotion Practice, 19(6), 823-832. <https://doi.org/10.1177/1524839917750816>

Rosales Statkus, S. E. y Roig Vila, R. (2017). El relato digital (digital storytelling) como elemento narrativo en el ámbito educativo. Notandum, 44(45), 163-174. <https://doi.org/10.4025/notandum.44.14>

StoryCenter. (2023, 16 de abril). Our Story. How it all Began. StoryCenter. <https://www.storycenter.org/history>

Urgiles Alvarez, M. P. (2022). Narrativas digitales como recurso educativo-motivacional para la enseñanza de estudiantes adultos: una propuesta desde la andragogía. Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 116-129. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3474

Wolf, E. R. (2014). Europa y la gente sin historia. Fondo de Cultura Económica.

Los saberes de las y los formadores de docentes desde la perspectiva del estudiantado de una Escuela Normal

Teacher's knowledge and know-hows from the point of view of the Normal School's Students

Mario Alberto Mojardín Melgar ¹

Escuela Normal del Valle de Mexicali "Ejido Campeche"

Resumen

La complejidad de los contextos en los que se encuentra inmersa la formación inicial de las y los profesores en México es diversa. Asimismo, los procesos de enseñanza relacionados con los saberes, capacidades, habilidades y actitudes que aborda el o la formadora de docentes en las escuelas normales son complejos y poco analizados, pese a que en la actualidad se atraviesan dificultades en estos aspectos. En este sentido, estudiarlos permitiría reconstruir y mejorar las prácticas para consolidar los perfiles de egreso estudiantil. Dadas tales circunstancias, este estudio se plantea el objetivo de conocer los saberes que utilizan las y los formadores de docentes en la enseñanza de los contenidos curriculares para el logro de las competencias del perfil de egreso del alumnado. Para esta investigación se utilizó un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio y se aplicó un cuestionario a 125 estudiantes que cursaban la Licenciatura en Educación Primaria con el Plan de Estudios 2018 en la Escuela Normal del Valle de Mexicali "Ejido Campeche", ubicada en Baja California, México. Se concluye que las y los formadores utilizan en mayor medida los saberes disciplinares y pedagógicos, mientras que los saberes académicos son los menos utilizados en la práctica docente. A partir de tales resultados, se sugiere que la Escuela Normal objeto de estudio genere procesos de habilitación docente para consolidar el saber académico de los formadores. Con ello, será posible fortalecer los procesos relacionados con las competencias del perfil de egreso de las y los estudiantes normalistas y el ejercicio cotidiano de los saberes en la formación inicial de profesores.

Palabras clave

Saber docente, formador de profesores, escuelas normales, prácticas docentes, formación inicial.

¹ mmojardinm@edubc.mx | <https://orcid.org/0000-0003-4635-3509>

Abstract

The complexity that is immersed in the initial training of teachers in Mexico is diverse, the teaching processes related to the knowledge that the teacher trainer addresses in Normal Schools are complex aspects and little analyzed to reconstruct and improve the practices that allow consolidating graduation profiles in students. Teaching in normal schools goes through different difficulties related to the knowledge, abilities, skills and attitudes of their trainers in teaching practice. The objective of this research is to know the knowledge that the teacher trainer uses in the teaching of the curricular contents for the achievement of the competencies of the graduation profile of the students. The research method was a qualitative approach of an exploratory type, with the participation of 125 students who are studying for a Bachelor's Degree in Primary Education at the Normal School of the Valley of Mexicali "Ejido Campeche" in the State of Baja California. It is concluded that the trainers use disciplinary and pedagogical knowledge to a greater extent, highlighting academic knowledge as those used to a lesser extent in teaching practice, making it necessary for the normal school to facilitate teacher qualification processes related to the strengthening of academic knowledge in the trainers, consolidating processes related to the competencies of the graduation profile in students and the daily exercise of knowledge in the initial training of teachers.

Keywords

Teacher knowledge, teacher trainer, normal schools, teaching practices, initial training.

INTRODUCCIÓN

El proceso de enseñanza-aprendizaje que se vive en las escuelas del Sistema Educativo Nacional (SEN) puede ser producto de las relaciones de poder establecidas por la sociedad. Con la globalización, se ha observado un abandono en cuanto a la reflexión y el análisis sobre la educación. Sin embargo, a partir del desarrollo e implementación de políticas educativas y reformas curriculares en México, se crearon dependencias como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2022, y el Servicio Profesional Docente (SPD) –ahora denominado Unidad para el Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM– en 2023. Mas aún, se ha propiciado la participación de las y los profesores, quienes contribuyen desde sus ideologías y formación profesional. No obstante, dialogar acerca de temas relacionados con la formación docente y las escuelas normales resulta complejo, ya que requiere de perspectivas críticas que aporten los conocimientos necesarios para reconstruir aspectos relacionados con la dinámica institucional de sus formadores y estudiantes.

Las evaluaciones para el ingreso al servicio docente, aplicadas por USICAMM, ponen de manifiesto las realidades educativas de las escuelas normales. Esto debido

a que se realiza una comparativa de los puntajes para ingresar al servicio docente de las y los egresados de instituciones privadas, universidades públicas y escuelas normales. Por desgracia, los resultados de las primeras evaluaciones no fueron alentadores para las instituciones de formación docente. Éstas revelaron las carencias pedagógicas de sus egresados, cuando deberían ser las y los profesores de escuelas normales los mejores evaluados por el sistema educativo, al haber estudiado en una institución de formación docente (INEE, 2015). Cabe señalar que, a partir de estos resultados en las evaluaciones nacionales, se implementaron modificaciones constitucionales significativas. Éstas han permitido reconstruir procesos de investigación, aplicar reglamentos de ingreso y promoción de formadores en escuelas normales y replantear una currícula flexible a las necesidades contextuales del país, con lo cual se ha buscado mejorar los entornos educativos de estas instituciones.

Desde la década de los noventa, se han iniciado debates pedagógicos en los que se reflexiona sobre los límites, alcances y riesgos implícitos en la formación de profesores; no obstante, estas aportaciones derivan de planteamientos teóricos que no están precisamente inmersos en la cotidianidad de las academias. En tiempos recientes, parte de las investigaciones realizadas en las escuelas normales se enfocan en el o la formadora de docentes. En éstas se enfatiza que tales sujetos llegan a las escuelas normales de manera fortuita, y utilizan distintos referentes para desempeñar sus funciones; además, se retoma la trayectoria de vida académica, profesional y cultural como un factor en la enseñanza de los saberes que utilizan las y los formadores para ejercer su profesión en las escuelas normales (Mercado Cruz, 2013).

Sobre la forma en la que se integran las y los profesionales a la formación docente, es pertinente señalar que las escuelas normales enfrentan dificultades para cubrir los perfiles de todas las asignaturas propuestas en su malla curricular. De manera que, por lo general, contratan docentes con pocos años de servicio, quienes carecen de condiciones laborales favorables y, por lo tanto, aceptan incursionar en el nivel superior impartiendo materias que no dominan. Mas aún, la tarea se complica debido a que se trata de personas que no se prepararon para ser formadores de docentes. Estas situaciones problemáticas tienen su origen en las dinámicas institucionales de la escuela normal, donde se presume que las y los docentes en servicio cuentan con los conocimientos necesarios para abordar asignaturas en la formación inicial. Al respecto, diversos planteamientos señalan que la trayectoria, la disciplina, la experiencia, la didáctica, la práctica, las interacciones, las condiciones contextuales y la cultura son parte de los referentes que las y los formadores utilizan para configurar los saberes que requieren en el ejercicio de una profesión para la cual no fueron preparados (Rafael Ballesteros et al., 2017).

Al ser la formación docente una tarea compleja, las y los formadores de profesores están obligados a movilizarse y retomar saberes que les permitan aportar en el proceso de enseñanza. Se trata de sujetos activos culturalmente, capaces de reestructurar y modificar sus saberes al confrontar realidades teórico-prácticas, así como de replan-

tear esquemas mentales preestablecidos y reconstruir procesos (Muñoz Rodríguez, 2012). En este sentido, las y los formadores tienen la necesidad de retomar su “caja de herramientas”, conformada por su conjunto de experiencias, conocimientos, valores, actitudes, disposiciones y creencias, con las cuales dan respuestas al trabajo que realizan de forma cotidiana (Mercado Cruz, 2013).

Pero ¿qué sucede cuando se presentan debilidades en el proceso de enseñanza y el estudiantado normalista no adquiere conocimientos significativos? La tarea de formar no es fácil: obliga a configurar, resignificar y validar saberes para consolidar de la mejor manera las competencias del perfil de egreso estudiantil. Es aquí cuando el o la formadora de docentes reconoce que los conocimientos y saberes que posee no son suficientes para desempeñar su labor, de manera que le resulta necesario retomar referentes que le permitan habilitarse para mejorar el proceso de enseñanza. Sobre ello, Rafael Ballesteros et al. (2017) plantean que los conocimientos y saberes que posee el o la formadora de profesores no les alcanzan para desempeñar su labor. Por lo cual, es vital que regrese al estudio de referentes vinculados con las prácticas de sus estudiantes, a fin de que puedan dar respuesta a la complejidad de su tarea.

Por esta razón, además del cuestionamiento anterior, es importante indagar en cuáles son los saberes que, en mayor y menor medida, utiliza el o la formadora de profesores en su práctica docente; cuáles son los referentes que pone en juego para orientar la formación de las y los profesores en la escuela normal, y cuáles son los requerimientos pedagógicos del formador de docentes. Para dar respuesta a estas preguntas, hay que partir del entendido de que estos últimos poseen una formación diversa y su práctica se orienta desde referentes construidos con base en su experiencia profesional, lo cual les permite apropiarse del oficio de enseñar (Mora Rojas, 2021). Los saberes construidos por el o la formadora de docentes son producto de un proceso dinámico; algunos se van afinando, consolidando y resignificando a medida que avanza su experiencia profesional (Rafael Ballesteros et al., 2021). Por tales motivos, el presente estudio pretende conocer los saberes que utiliza el o la formadora de profesores en la enseñanza de los contenidos, con el fin de lograr las competencias del perfil de egreso de las y los estudiantes normalistas.

ANTECEDENTES

Para dar respuesta a las interrogantes planteadas en esta investigación, así como encauzar mejor el análisis y la interpretación de los resultados del estudio, se considera pertinente iniciar por conocer desde qué perspectivas se han abordado los saberes docentes en investigaciones educativas previas. En trabajos como el que realiza Baki (2016), se señala que los saberes docentes pueden desarrollarse a partir del proceso reflexivo y metacognitivo constante de las o los profesores. Además, el autor propone emplear videos instruccionales para analizarlos en grupos de profesores, con lo cual se logre reconstruir y mejorar los saberes docentes. De manera análoga, Ay-

dogan Yenmez et al. (2017) refieren en su estudio sobre el modelado como recurso didáctico, que su uso dependerá de la competencia docente que se pretenda analizar y de las experiencias de aprendizaje de las y los estudiantes en el aula.

Por su parte, Navarro Rodríguez y Edel Navarro (2018) analizan el tema de los saberes docentes de las y los profesores memorables desde la perspectiva del alumnado. Para ello, realizan un análisis de las narrativas de estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Veracruzana. De tal estudio resultan las siguientes ocho categorías de análisis: saber didáctico; saber humano, paciencia y comprensión; saber explicar y don de enseñanza; saber docente y estrategias; saberes docentes específicos de profesores memorables; saber planear y evaluar; saber rigor, pulcritud y formato; y saber buena actitud del maestro. También es útil citar el estudio realizado por Bernhardt (2012), quien hace referencia a los resultados del diálogo que sostuvieron dos profesores con relación a los compromisos de sus prácticas relacionadas con la enseñanza. De éste se concluye que el saber profesional de las y los docentes logrará tener éxito cuando influya en la vida del estudiantado, así como en la medida de que potencie las maneras en las que adquiere el aprendizaje.

Sobre el tema del retrato o imagen de un buen docente universitario desde la perspectiva de las y los estudiantes, Belhaj y Ben Abderrahman (2015) realizaron una investigación para la cual emplearon un grupo focal. Ésta les permitió delinear determinados saberes docentes, a partir de tres categorías de análisis: rasgos de responsabilidad-comprensivo-honesto, paciente-tolerable y amable-flexible. A su vez, Álvarez Rojo et al. (2000) llevaron a cabo un estudio etnográfico en la Universidad de Sevilla, en el cual plantean las propuestas del profesorado bien evaluado por sus estudiantes. Por medio de éste, encontraron que el alumnado considera a las y los docentes como buenos cuando implementan saberes relacionados con las estrategias motivacionales, el monitoreo de logros parciales, la organización y la sistematización de las clases.

Por lo que se refiere al trabajo de Alliaud (2013), la autora indaga sobre los saberes de la experiencia en relación con la actividad cotidiana de las y los formadores. Sus resultados indican que las y los formadores deben relacionar la teoría con la práctica profesional y, de acuerdo con la literatura actual, deben considerar entre sus saberes a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como implementar estrategias para educar en la diversidad y a partir del contexto en que se desenvuelven las prácticas educativas del estudiantado. En el caso de Martínez Barradas (2019), realiza un estudio que parte de una metodología de casos múltiples, con la cual se pretende dar seguimiento al desarrollo del currículum a partir de los saberes en este ámbito. Tal investigación aborda los saberes docentes como una oportunidad para observar el manejo del currículum en el aula, con lo cual se busca indagar cómo se despliegan tales conocimientos al interior del salón de clases.

Otros aspectos relacionados con los saberes docentes son los planteados por Porta (2022), cuyo trabajo abreva de producciones científicas en el tema de la didáctica y la formación inicial, así como de las prácticas cotidianas de las y los profesores. La autora admite que existe una oposición fundada, pero injustificada, entre saberes y competencias. Fundada, puesto que la mayoría de las competencias movilizan saberes. Sin embargo, es injustificada porque las competencias requieren de los saberes para desarrollarse. De este modo, concluye que no hay competencias sin saberes, y que una competencia los une y moviliza.

Finalmente, se puede traer a colación el trabajo de Vezub (2016), quien realizó una investigación en la escuela de Ciencias de la Educación, de la Universidad de Buenos Aires (UBA), en la que estudia las dimensiones del saber profesional. Asimismo, analiza los conocimientos y las aptitudes profesionales de las y los formadores en la instrucción inicial, además de los saberes que consideran al transmitir conocimientos. Para ello, la autora utilizó un enfoque cualitativo y aplicó un guion de entrevista semiestructurado con preguntas abiertas a un pequeño grupo de participantes. En los resultados destacan el trabajo del saber práctico, construido a partir de la experiencia; no obstante, se observaron grandes limitaciones en las instituciones, en específico, en los dispositivos relacionados con las prácticas de formación para concretar aspectos del perfil de egreso. De lo cual se diagnostica que hay una falta de calidad y pertinencia en la formación inicial, lo que deriva en la necesidad de acercarla a las demandas reales de la profesión que parta de una praxis reflexiva.

Una vez realizado este recorrido por los antecedentes y perspectivas de análisis relacionadas con los saberes docentes, es posible reconocer desde qué espacios deben abordarse los estudios que se realizan en la formación de docentes. Tales referentes permiten construir un referente teórico-metodológico para contribuir a líneas de generación del conocimiento en este campo de estudio y nivel educativo.

MARCO CONCEPTUAL

Como se afirmó antes, analizar aspectos relacionados con el proceso educativo es una tarea ardua. Durante la pandemia, las dificultades e incertidumbres en el ámbito de la educación incrementaron, lo que hizo inevitable reconsiderar las formas de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, el ejercicio docente se pone al centro de los estudios, puesto que el conocimiento y las competencias profesionales se han replanteado a partir de la diversidad de escenarios educativos. Con todo, es complejo acordar cuáles son los conocimientos y habilidades que las y los profesores deben poseer, como también lo es plantear de qué manera se debe lograr el aprendizaje en los espacios de formación inicial. Todavía cabe señalar que en las escuelas normales se observan limitaciones relacionadas con las prácticas de formación para consolidar un perfil de egreso. Sobre este punto, Nóvoa (2009) señala una falta de calidad en este nivel educativo, así como el imperativo de acercar estos

procesos a las demandas reales de la profesión, partiendo de enfoques situacionales, centrados en prácticas reflexivas.

Por otra parte, Mercado Cruz (2007) afirma que las y los formadores de docentes tienden a valorar en mayor medida la práctica que la teoría, en tanto que consideran que puede aportar mayores elementos a la formación de las y los normalistas. De manera que tales formadores pretenden apoyar al alumnado en los problemas que enfrentan en sus prácticas profesionales por medio de consejos, reforzando así la idea de que la experiencia hace al maestro o maestra. Para lograr este intercambio, las y los formadores tienen que disponer de conocimientos fundamentados en la pedagogía, la didáctica y el currículo. Por este motivo, el manejo del conocimiento debe ser concreto y significativo para permitir que las y los alumnos desarrollen realmente esos saberes (Ávalos, 2009).

Ahora bien, los saberes, y el desarrollo de nuevas variantes de estos, han adquirido relevancia en tanto que sus aspectos sociales y tecnológicos posibilitan la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la manera de producir el conocimiento. Los saberes están compuestos de aspectos formalizados, prácticos y procedimentales; sin embargo, los caracteriza su interacción con el entorno inmediato. Esto es, la reflexión que las y los formadores asumen de manera cotidiana en su trabajo. De tal forma que, al recuperar tales saberes de la formación inicial y plantearlos, se revelan desafíos y soluciones a los problemas de enseñanza donde se encuentran implícitos. Se puede señalar que el saber surge de la experiencia del o la docente cuando se genera la reflexión sistemática del ejercicio profesional. Por consiguiente, éste debe conocer qué saber requiere aplicar con sus estudiantes, pero también asumir que existen distintos saberes prácticos y de experiencia que le permitirán concluir mejor los procesos educativos en la formación inicial (Perrenoud, 2011). En este sentido, es fundamental que se analicen los aspectos implícitos en la enseñanza de las y los formadores de docentes.

Abonando al punto anterior, desde el estudio de los saberes, se define a las y los formadores de docentes como profesionales que tienen la encomienda de orientar la formación inicial al preparar sujetos que desempeñarán procesos de enseñanza. De ahí que se considere al saber como la sabiduría y el conjunto de conocimientos que permiten aproximarse a una esencia compleja de hechos y pensamientos del mundo (Beillerot, 1998). Asimismo, los saberes se configuran como procesos de aprendizaje donde el o la formadora construye su conocimiento en el trabajo cotidiano. Pese a ello, el aprendizaje no es un resultado personal o cognitivo, sino que su referente son los resultados de una construcción colectiva generada en el contacto cotidiano de alumnos, contexto, currículo y formadores (Tardif, 2004). Por lo tanto, el saber de las y los formadores está plasmado en el proceso de enseñanza que realiza y éste, a su vez, se reconstruye en el ejercicio cotidiano de su profesión (Mercado Maldonado, 2002), al cual integra también sentimientos, actitudes, creencias, valores y prácticas entrecruzadas en el trabajo intelectual.

Por su parte, Heller (1985) argumenta que el ser humano necesita adquirir saberes para existir en los diversos contextos donde se encuentra, y que estos conforman los conocimientos que posee sobre la realidad. En este sentido, los saberes no son estáticos y su origen es social. Desde esta perspectiva, se entiende que el trabajo realizado por las y los formadores de docentes no es lineal, sino que se construye a partir de un proceso particular. Por consiguiente, las y los formadores no pueden limitarse a la transmisión mecánica de los saberes, requieren trascender la comprensión, y pasar al análisis de las situaciones que viven de forma cotidiana. Los referentes planteados exigen comprender que los saberes de las y los formadores no tienen un origen único, provienen de diversas fuentes, por lo que son pluriculturales, históricos y socialmente construidos (Mercado Maldonado, 2002). De manera que no se debe llegar al campo de la formación de docentes sin contar con preparación pertinente para desempeñarse en estos niveles; tampoco se deberían reconstruir procesos cognitivos ajenos a la vida cotidiana de las y los formadores, en específico, al enfrentarse a la impartición de asignaturas que requieren de un amplio dominio en el proceso de enseñanza.

Por lo tanto, como señala Zambrano Leal (2006), existen tres tipos de saber que las y los formadores deben poseer, los cuales se configuran en la práctica, con el tiempo y la experiencia escolar y de vida. Durante la enseñanza, las y los formadores deben conjugarlos para que estos se reflejen en una identidad. En primer lugar se encuentra el saber disciplinar, que se compone de la reflexión sobre el conocimiento que se adquiere, es decir, la comprensión de los actos que se conocen; también de las competencias que surgen en los discursos de saber; de la manera en la que se retorna a lo que se conoce del tema; así como del dominio de los conocimientos en los temas abordados en el aula. De ahí que el saber disciplinar se refiera a un conjunto de elementos que las y los formadores adquieren y que les permiten saber sobre lo que conocen.

En segundo lugar, está el saber pedagógico, que puede definirse como la vía de comunicación de las reflexiones del saber disciplinar. Se trata de las prácticas que un sujeto realiza cuando se encuentra inmerso en un proceso de enseñanza y aprendizaje: el planteamiento de la complejidad de las relaciones en el aula permite, con el tiempo, visualizar acciones y anticiparse a los hechos. Cabe señalar que la relación pedagógica de este saber no es lineal, sino que implica vaivenes, experiencias de vida y circunstancias contextuales; tiene su lugar en donde surge el proceso pedagógico, en los instantes de resistencia, en el transcurso de la experiencia y al transmitir el saber disciplinar.

Finalmente, el saber académico es el resultado de los anteriores. Se caracteriza por las reflexiones en los discursos, las exposiciones organizadas del pensamiento y la participación en eventos académicos. Las y los formadores deben transformarse a partir de lo que saben. De ahí que la reflexión y análisis del saber disciplinar y pedagógico que realizan por medio del saber académico, les permite mejorar sus

prácticas y discursos para saber actuar, decir y orientar las situaciones que se viven de manera cotidiana en el entorno escolar. Este saber también está atravesado por saberes de la vida, por aquellas experiencias de las y los formadores con sus estudiantes, colegas y sujetos que no forman parte del entorno escolar. Por esta razón, el saber académico conduce a replantear posturas y creencias, lo que permite a las y los formadores trascender a la innovación pedagógica y transformar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA

Esta investigación parte de un enfoque cuantitativo y su alcance es de tipo exploratorio. Se llevó a cabo en la Escuela Normal del Valle de Mexicali “Ejido Campeche”, en Baja California, México, en un periodo comprendido entre noviembre de 2022 y marzo de 2023. La muestra incluyó a 125 estudiantes de 140 que conforman la población estudiantil, de los cuales 98 fueron mujeres y 27 hombres. La edad de las y los participantes oscila entre 17 y 24 años. La totalidad de la muestra cursaba del segundo al octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Los datos se recogieron por medio de un cuestionario con 30 ítems en una escala Likert. Las preguntas se organizaron en tres categorías de análisis, retomadas de los antecedentes teóricos: a) saberes disciplinares, b) saberes pedagógicos y c) saberes académicos. El instrumento se aplicó de manera presencial en la institución, por medio de la herramienta Formularios de Google®. Con este instrumento se indagó en la perspectiva del estudiantado sobre los saberes que utilizan las y los formadores de docentes en la enseñanza de los contenidos para el logro de las competencias del perfil de egreso del Plan de Estudios 2018.

RESULTADOS

Saberes disciplinares

En cuanto a esta primera categoría, se cuestionó a las y los estudiantes si el o la profesora demuestra actos de comprensión sobre lo que enseña, a lo cual 48.8 % señaló estar totalmente de acuerdo, 46.4 % estuvo de acuerdo y 4.8 % ni de acuerdo ni en desacuerdo. Asimismo, al preguntarles si el o la docente es capaz de regresar al tema abordado en clase y reflexionar al respecto, la mayoría (52.8 %) del alumnado manifestó estar totalmente de acuerdo, 44 % que estuvo de acuerdo y 3.2 % ni de acuerdo ni en desacuerdo. Cuando se le preguntó a las y los encuestados si el o la profesora aplica diversas herramientas didácticas para explicar y lograr que entiendan lo que parece confuso durante sus jornadas de prácticas docentes, 47.2 % dijo estar de acuerdo, 40 % estuvo totalmente de acuerdo y 12.8 % no expresó acuerdo ni desacuerdo.

Al cuestionar a las y los participantes sobre si el o la docente demuestra dominio de los contenidos que imparte en clase, 48 % señaló estar totalmente de acuerdo, 47.2 % estuvo de acuerdo y el porcentaje restante indicó que ni de acuerdo ni en desacuerdo. Así también, la mayor parte del estudiantado (52 %) estuvo totalmente de acuerdo con la afirmación de que las y los profesores planean con anticipación sus clases; 37.6 % se mostró de acuerdo; y el resto, ni acuerdo ni desacuerdo. Con respecto a si se considera que el o la docente imparte las clases conforme al programa de la asignatura y si ofrece contenidos que se corresponden con los objetivos planteados, 48.8 % de las y los alumnos mencionó que está de acuerdo, 46.4 % estuvo totalmente de acuerdo y 4.8 % ni de acuerdo ni en desacuerdo. En cuanto a si el o la profesora informa de manera clara cuáles son los objetivos de la materia, la actividad o el tema que se va a abordar en el aula, 50.4 % expresó estar totalmente de acuerdo, 43.2 % estuvo de acuerdo y 6.4 % ni de acuerdo ni en desacuerdo.

También se interrogó a las y los encuestados sobre si consideran que quien funge como docente logra el cumplimiento de los aprendizajes propuestos en el plan de estudios y programas académicos. En este ítem, la mayoría del estudiantado (56 %) manifestó estar de acuerdo; 35.2 %, totalmente de acuerdo; el resto, ni de acuerdo ni en desacuerdo. De igual manera, cuando se pregunta si el o la profesora propicia la curiosidad en el aula, mediante explicaciones que domina, 48.8 % de las y los alumnos mostró que está de acuerdo, 41.6 % indicó que totalmente de acuerdo y el resto no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo. Finalmente, 52.8 % de la muestra señaló que está de acuerdo con la afirmación de que el o la docente domina los elementos pedagógicos de su formación, mientras que 40.8 % estuvo totalmente de acuerdo y 6.4 % ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Saberes pedagógicos

En lo referente a la categoría saberes pedagógicos, se presentan los siguientes datos. Por lo que corresponde a si el o la formadora de docentes establece relaciones contextuales entre los conocimientos impartidos y acontecimientos de la vida cotidiana, la mayoría (48 %) mencionó estar de acuerdo; 47.2 % estar totalmente de acuerdo; y 4.8 % ni de acuerdo ni en desacuerdo. Asimismo, al preguntar si el o la profesora relaciona sus conocimientos con las vivencias que tiene en su ámbito laboral (la escuela normal) para explicar lo complejo de la educación y el aula, 52 % de las y los participantes dijo estar totalmente de acuerdo, 40 % estuvo de acuerdo y 8 % ni de acuerdo ni en desacuerdo. En el ítem que indagó en si el o la docente vincula los contenidos del curso con aspectos culturales del grupo o relacionados con las prácticas que el estudiantado expresa, 51.2 % expresó estar totalmente de acuerdo, 43.2 % estuvo de acuerdo y 5.6 % ni de acuerdo ni en desacuerdo. Así también, en el ítem que cuestiona a las y los alumnos acerca de si el o la profesora confiere importancia a las y los normalistas, apelando a sus experiencias y considerándolas vitales para el aprendizaje, 49.6 % señaló estar totalmente de acuerdo; 45.6 % de acuerdo; y 4 % ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Cabe resaltar que en los siguientes ítems de esta categoría se presentaron datos poco favorables para las y los formadores. Al cuestionar a las y los encuestados si las explicaciones de la o el profesor generaron cambios sobre los conceptos que ya dominaban, 42.4 % indicó estar totalmente de acuerdo, 42.3 % estuvo de acuerdo, y 14.4 % manifestó no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. En lo referente a si las prácticas que realiza el o la docente en el aula motivan al estudiantado a que investigue de manera constante, 40.8 % mostró estar de acuerdo, 37.6 % estuvo totalmente de acuerdo y 21.6 % indicó que ni de acuerdo ni en desacuerdo. Asimismo, cuando se preguntó si el o la profesora utiliza con frecuencia materiales y recursos didácticos para impartir sus clases, 51.2 % de las y los participantes indicó estar de acuerdo, 30.4 % estuvo totalmente de acuerdo, 14.4 % no evidenció acuerdo ni desacuerdo y 4 % dijo estar en desacuerdo. Al indagar en la diversidad de actividades que el o la docente realiza para impartir sus clases, dependiendo del tema y de las necesidades del grupo, 46.4 % mencionó estar de acuerdo, 40 % estuvo totalmente de acuerdo, 12 % señaló no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y 1.6 % estuvo en desacuerdo. La última pregunta de este rubro indagó en si el o la formadora hace referencia a su experiencia (como estudiante y docente) al momento de impartir la clase, 48.8 % expresó estar totalmente de acuerdo, 37.6 % estuvo de acuerdo y 13.6 % no manifestó acuerdo ni desacuerdo.

Saberes académicos

Por lo que corresponde a los resultados de la categoría saberes académicos, los hallazgos más relevantes se encuentran relacionados con el ítem que indagó en si el o la profesora puso en práctica la innovación pedagógica, con la cual se transforman las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Sobre esto, la mayoría de la muestra (56 %) manifestó estar de acuerdo, 30.4 % estuvo totalmente de acuerdo, 11.2 % ni de acuerdo ni en desacuerdo y 2.4 % en desacuerdo. Al preguntar a las y los estudiantes si el o la docente reflexiona sobre lo que conoce y enseña en clase, 46.6 % indicó estar de acuerdo, 45.6 % totalmente de acuerdo, y los menos (8.8 %) no estuvieron de acuerdo ni en desacuerdo. Así también, se les cuestionó a las y los participantes si el o la formadora crea ambientes de aprendizaje para que el alumnado sea capaz de desarrollar al máximo sus capacidades. Referente a ello, 49.6 % mostró estar de acuerdo, 39.2 % estuvo totalmente de acuerdo y 11.2 % no estuvo ni de acuerdo ni en desacuerdo.

En esta categoría se cuestionó también a las y los participantes sobre si su docente utiliza estrategias para motivar al grupo a realizar las actividades planteadas. A esto, la mayoría (50.4 %) dijo estar de acuerdo, 33.6 % estuvo totalmente de acuerdo, 12.8 % no evidenció acuerdo ni desacuerdo y 3.2 % expresó desacuerdo. Con respecto a si el o la profesora actúa y regula su personalidad en su manera de enseñar conforme a los contenidos y actividades programadas, 47.2 % de la muestra estuvo de acuerdo, 42.4 % señaló estar totalmente de acuerdo y 10.4 % ni de acuerdo ni en desacuerdo. Al preguntar si la o el docente busca generar una estrecha relación

con el alumnado, 49.6 % indicó estar de acuerdo, 34.4 % totalmente de acuerdo, 13.6 % ni de acuerdo ni en desacuerdo y 2.4 % en desacuerdo. En cuanto a si el o la formadora evidencia que aprende con las experiencias y comentarios que vierten las y los estudiantes, 49.6 % manifestó estar de acuerdo, 40.8 % estuvo totalmente de acuerdo y 9.6 % ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Cuando se indagó en si el estudiantado considera que el o la profesora transforma de manera continua su forma de percibir el proceso educativo, 52.8 % estuvo de acuerdo con esta afirmación, 35.2 % totalmente de acuerdo y 12 % ni de acuerdo ni en desacuerdo. Finalmente, al preguntar si las y los estudiantes consideran que su docente requiere participar en eventos académicos y de actualización, la mayoría (42.4 %) mostró estar de acuerdo, 35.2 % estuvo totalmente de acuerdo, 20 % ni de acuerdo ni en desacuerdo y 2.4 % indicó estar en desacuerdo.

CONCLUSIONES

Como se ha hecho patente por medio de este recorrido, es complejo definir el tema de los saberes docentes. Existen distintas perspectivas, además, éstas van cambiando a la par de la currícula educativa y los procesos socioeducativos. Es decir, los avances tecnológicos, contextuales y culturales son puentes para transformar los saberes docentes en la actualidad. Asimismo, son claras las similitudes y diferencias entre los estudios sobre los saberes docentes planteados en los antecedentes de investigación analizados.

Los resultados de este estudio permiten proponer de manera puntual los aspectos académicos que deben abordarse desde las instituciones. En este sentido, es necesario observar cómo los contextos, las instituciones y los sujetos de enseñanza cambian de manera continua, mientras que la formación pareciera hacerlo de forma más lenta. En suma, se requiere que las y los formadores de docentes reconfiguren los saberes utilizados en el ejercicio cotidiano de su enseñanza, conjugando de manera continua cada saber de acuerdo con los propósitos planteados en las asignaturas de la malla curricular. Tener claro el saber que las y los docentes utilizan en mayor o menor medida durante el proceso de enseñanza, así como reconocer que la práctica docente se encuentra en interacción constante con tales saberes, permitirá generar vías de acción pedagógica efectivas para el estudiantado. La formación inicial, conforme a los datos obtenidos y las fuentes consultadas, resulta insuficiente e incluso desarticulada, débil e incapaz de lograr perfiles docentes deseables. De manera que es un imperativo la actualización de los planteamientos sobre lo que tienen que conocer y saber las y los formadores para conducir de manera exitosa un modelo pedagógico.

Como pudo observarse, los resultados muestran que las y los formadores presentan distintas fortalezas y debilidades en cada uno de los saberes analizados. Sin em-

bargo, es en los saberes disciplinares y pedagógicos donde se evidencian mayores fortalezas, así como aquellos que utilizan de manera continua al impartir sus clases. En cambio, los saberes académicos se emplean en menor medida por las y los formadores. Lo cual implica la necesidad de plantear la situación actual de la Escuela Normal del Valle de Mexicali “Ejido Campeche” a las autoridades correspondientes, además de buscar los procesos de habilitación que permitan reconstruir y conjugar los saberes del formador, tomando como referencia el cumplimiento de las competencias del perfil de egreso de las y los estudiantes. Así también, se observa que los resultados obtenidos se relacionan estrechamente con el perfil profesional de las y los formadores. La institución cuenta con 18 docentes, de los cuales cinco provienen de una formación universitaria y el resto cuenta con experiencia en educación básica y formación inicial en escuelas normales. En este sentido, se propone analizar posteriormente la posible relación del saber académico con los perfiles profesionales de las y los formadores de docentes.

La aplicación de este instrumento exploratorio visibiliza el menester de plantear en colegiado una ruta crítica de habilitación para las y los formadores de profesores, la cual se adecue al contexto de la escuela normal. Con esto, se busca que tales actores conjuguen los distintos saberes, y así evitar la idea de que un saber puede aportar mayores elementos formativos que otro. Los saberes docentes van más allá del dominio de ciertas estrategias o el manejo de habilidades efectivas para las y los formadores: los saberes incorporan conocimientos pedagógicos que se construyen en la trayectoria profesional y a partir de la reflexión de su práctica. Por lo tanto, es fundamental comprender que los saberes son objeto de mejora y reconstrucción en el trabajo que realizan de manera cotidiana las y los formadores. No se reproducen a partir de procesos de capacitación con rutas preestablecidas relacionadas con buenas prácticas. Las escuelas normales requieren de un análisis profundo de los procesos de aplicación didáctica de sus docentes, los cuales van mucho más allá de una simple aportación en clase.

En conclusión, se considera fundamental que las escuelas normales busquen mecanismos viables para habilitar a sus docentes con relación a los planes y programas de estudio vigentes. Más allá de plantear al codiseño curricular como el eje transversal que caracteriza a tales programas de estudio, es necesario que las y los estudiantes se formen en dominios del saber ser y estar, saber conocer y saber hacer. Desde esta perspectiva, las y los formadores deberán asumir procesos de enseñanza distintos, donde los saberes docentes se conjuguen con los dominios del saber del alumnado. De esta forma, se podrá dar cumplimiento a los desempeños del perfil de egreso que se pretende para las y los futuros docentes del siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, A. (2013). Formar buenos en la artesanía de enseñar. En F. Terigi (ed.), VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué (pp. 85-92). Fundación Santillana. <https://shorturl.at/tISZ4>
- Álvarez Rojo, V. B., García Jiménez, E., Gil Flores, J. y Romero Rodríguez, S. (2000). Propuestas del profesorado bien evaluado para potenciar el aprendizaje de sus estudiantes. Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59. <https://shorturl.at/ortwy>
- Aydogan Yenmez, A., Erbas, A. K., Alacaci, C., Cakiroglu, E. y Cetinkaya, B. (2017). Evolution of Mathematics Teachers: Pedagogical Knowledge When They are Teaching Through Modeling. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 5(4), 317-332. <https://doi.org/10.18404/ijemst.296552>
- Baki, M. (2016). The Development of Mathematical Knowledge for Teaching of Mathematics Teachers in Lesson Analysis Process. *European Journal of Educational Research*, 5(4), 165-171. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.5.4.165>
- Beillerot, J. (1998). La formación de formadores (entre la teoría y la práctica). Ediciones Novedades Educativa; Universidad de Buenos Aires.
- Belhaj, A. N., y Ben Abderrahman, M. L. (2015). The Portrait of “Good University Teacher” as Perceived by Tunisian Students. *International Journal of Higher Education*, 4(3), 57-62. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n3p57>
- Bernhardt, P. E. (2012). Two Teachers in Dialogue: Understanding the Commitment to Teach. *The Qualitative Report*, 17(52), 1-14. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2012.1694>
- Heller, A. (1985). Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista. Editorial Grijalbo.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Los docentes en México. Informe 2015. INEE. <https://shorturl.at/cotP1>
- Martínez Barradas, R. L. (2019). Los saberes docentes. Una oportunidad para observar el manejo del currículo en el aula preescolar. *Debates en Evaluación y Currículum*, 5(5), 1-13. <https://shorturl.at/wFGIX>
-

- Mercado Cruz, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 487-512. <https://shorturl.at/fgkn4>
- Mercado Cruz, E. (2013). *Acompañar al otro: saberes y prácticas de los formadores de docentes*. Ediciones Díaz de Santos.
- Mercado Maldonado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.
- Mora Rojas, V. (2021). Saberes de formadores de docentes en el trayecto de preparación para la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Memoria del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal*, 4(4), 1-13. <https://shorturl.at/tBEW2>
- Muñoz Rodríguez, E. (2012). *La configuración del saber de los formadores de Licenciados en Educación Especial. Los retos y desafíos de la transformación [tesis de maestría, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México]*. Repositorio institucional.
- Navarro Rodríguez, M. y Edel Navarro, R. (2018). Categorización de los saberes docentes desde la perspectiva de los estudiantes, narrativas sobre los profesores memorables. En M. Navarro Rodríguez, R. I. García López y R. Edel Navarro (eds.), *Saberes docentes, buenas prácticas y profesores eficaces: perspectiva de investigación pedagógica* (pp. 28-54). Universidad Pedagógica de Durango.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218. <https://shorturl.at/qsH19>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Editorial Graó; Colofón.
- Porta, M. J. (2022). *Los saberes docentes: enfoques y perspectivas teóricas [tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Luis]*. Repositorio institucional.
- Rafael Ballesteros, Z., Aguilera Moreno, M. y Aguilera Aguilar, A. (2017, 20-24 de noviembre). Configuración de saberes para la formación de profesores de secundaria [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí, México. <https://shorturl.at/dnIV7>
- Rafael Ballesteros, Z., Aguilera Moreno, M. y Lozano Andrade, I. (2021). Prácticas y saberes docentes de estudiantes normalistas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 8(2), 1-25. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i2.2528>

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Narcea Ediciones.

Vezub, L. F. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana*, 53(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

Seguimiento de las y los egresados de instituciones formadoras de profesionales de la educación en Sonora, México

Monitoring of Graduates of Training Institutions for Education Professionals in Sonora, Mexico

Adriana Isabel Altamirano Ruiz¹

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Yazmín Guadalupe Soto Medina²

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora

Jesús Guadalupe Durán Pinzón³

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora

Resumen

El presente artículo corresponde a un informe parcial de los resultados de un estudio que se realizó con las y los egresados de las unidades académicas adscritas al Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Creson). El objetivo de la investigación es recabar datos confiables, precisos y pertinentes, que apoyen la toma de decisiones eficaces para lograr una mejora educativa. El estudio se enmarca en la teoría del capital humano y la teoría de la fila. Partiendo de un enfoque metodológico cuantitativo, no experimental y descriptivo, se utilizó un cuestionario digital compuesto por 62 reactivos, el cual se aplicó a 268 jóvenes egresados entre 2018 y 2020. Algunos de los hallazgos más relevantes indican que la muestra presenta un índice de titulación de 97 %, de los cuales 52.6 % acreditaron sus programas mediante tesis. Pese a estos altos porcentajes, se observa que sólo una minoría (27 %) cuenta con cédula profesional. En la indagación también se encontró que las y los graduados se posicionan con rapidez en el campo laboral, en donde destacan los puestos docentes de escuelas públicas. Asimismo, se detectó una mayor coincidencia entre los estudios realizados y el empleo actual, en comparación con las

¹ adriana.isabel.altamirano@enesonora.edu.mx | Autora para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0002-8954-4017>

² bycenes.direccion@creson.edu.mx | <https://orcid.org/0009-0006-4362-8596>

³ jg.duran@creson.edu.mx | <https://orcid.org/0009-0007-1705-2623>

y los graduados de otras instituciones públicas de la región. Si bien casi la mitad de las y los egresados optan por continuar su formación después de la licenciatura, es necesario ofrecer más programas de posgrado, especialmente doctorados, en modalidades que permitan una mayor flexibilidad. Estos datos son útiles para fortalecer la calidad y pertinencia de los programas educativos de Creson para el beneficio del estudiantado y futuros empleadores, así como para facilitar con ello su inserción laboral.

Palabras clave

Seguimiento de egresados, formación de profesionales de la educación, formación docente, formación continua de profesores, condiciones de trabajo.

Abstract

This is a partial report of the findings of a study that was carried out with the graduates of the Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Regional Center for Professional Teacher Training of Sonora, Creson) and its Academic Units. The objective of the research is to gather reliable, accurate and pertinent information that supports effective decision-making for educational improvement. The study is framed in Human Capital Theory and the Labor Queue Theory. From a quantitative, non-experimental, and descriptive methodological approach, a digital questionnaire composed of 62 items was applied to 268 participants that graduated in the years 2018, 2019, and 2020. Some of the most relevant findings indicate that among the graduates there is a high rate of degree obtention (97 %) through a research thesis (52.6 %), but only a minority of 27 % have obtained their professional license. In addition, graduates are quickly positioned within the labor field, especially in teaching positions in public schools. A greater coincidence was also found between the studies carried out and the current employment of Creson graduates, when compared to other public institutions in the region. Although almost half of the graduates choose to continue their training with subsequent studies, it is necessary to offer postgraduate programs, especially doctorates, in modalities that allow for greater flexibility. These data are useful to strengthen the quality and relevance of educational programs for the benefit of students and future employers and to facilitate the employment of graduates.

Keywords

Monitoring of graduates, training of education professionals, teacher training, continuous teacher education, working conditions.

INTRODUCCIÓN

Desde su creación en 2017, el Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora (Creson), por medio de la Dirección de Servicios Estudiantiles, tiene

entre sus atribuciones diseñar y ejecutar estrategias de seguimiento de egresados. Tales estrategias son necesarias, porque el desempeño profesional y personal de sus estudiantes permite establecer indicadores respecto a la calidad y eficiencia de la academia formadora. Esto a su vez coadyuva a la consolidación de los programas educativos y de capacitación continua, y contribuye al desarrollo de la entidad con un enfoque innovador y global. Además, los programas de seguimiento de egresados son “un mecanismo para establecer una relación de doble vía entre la institución y los egresados y benefician a todas las partes involucradas, desde las instituciones hasta la comunidad, incluyendo a los egresados y a los profesionales en formación” (Aldana de Becerra et al., 2008, p. 62).

Para el Creson ha representado un reto brindar seguimiento a sus graduados, por lo que en su Programa Institucional 2022-2027 se plantea como uno de sus objetivos “diseñar e implementar un programa estatal de seguimiento de egresados, para mejorar habilidades y aptitudes académicas y adecuar los perfiles de ingreso y egreso” (Creson, 2022, p. 37). En este sentido, el presente trabajo forma parte de las estrategias de la institución. A pesar de que Creson no cuenta con un programa consolidado para el seguimiento de sus graduados, a lo largo de los últimos años se han realizado diferentes esfuerzos para lograrlo. Esta búsqueda se ha hecho particularmente en el contexto de escuelas normales sonorenses, ya que no se tiene registro de trabajos publicados que analicen a las y los egresados de planteles y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Sonora. Respecto a este tipo de estudios, se pueden enunciar cuatro investigaciones sobre el seguimiento de estudiantes egresados de las escuelas normales en el estado. En primera instancia, se presentan dos trabajos realizados a nivel estatal con las y los graduados de las escuelas normales, como parte de los esfuerzos institucionales del entonces Centro Pedagógico del Estado de Sonora, el cual antecedió al Creson. En segundo lugar, se describen dos investigaciones efectuadas en escuelas normales, una en la Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emilio Miramontes Nájera” (ENEF) y otra en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora “Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro” (ByCENES).

Uno de los estudios referidos es el realizado por Castillo Ochoa et al. (2007), quienes diseñaron e implementaron el proyecto Seguimiento de Egresados de las Escuelas Normales del Estado de Sonora. En el estudio mixto se recolectaron datos de las y los jóvenes graduados de seis escuelas normales sonorenses entre 2001 y 2004, de los cuales 91 % se graduó en 2003. El instrumento utilizado resulta una propuesta novedosa, que parte de un “modelo específico para el seguimiento de evaluaciones en escuelas normales, puesto que su naturaleza e historia son peculiares y radicalmente diferentes a las de las instituciones de educación superiores afiliadas” (p. 13) a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Para tal efecto, se aplicó el cuestionario a 111 egresados y se utilizó la técnica del grupo focal con 7 participantes. Entre los hallazgos más relevantes destaca que 65.8 % de las y los encuestados tenía contrato de base y 13.5 % plaza

por interinato al momento de realizar el estudio; además, 76.6 % no realizaba una actividad remunerada adicional a la docencia. Más de la mitad –o lo que equivale a 58.6 %– trabajaban en escuelas primarias y 22.5 % en preescolares. En relación con la formación continua, 24.3 % tenía estudios de maestría y 64 % manifestó interés en estudiar este nivel de posgrado.

Dos años más adelante, Castillo Ochoa y Barrientos López (2009) retomaron el proyecto, pero esta vez trabajaron con la generación egresada en 2004. Se partió desde el mismo enfoque metodológico mixto. En esta ocasión se aplicaron 80 cuestionarios y se realizaron dos sesiones de grupos focales donde participaron 9 sujetos en cada reunión. Los resultados indican que 70 % de las y los egresados tenía contrato de base. Más de la mitad –en concreto 51.25 %– trabajaba en escuelas primarias, 20 % en preescolares y 17.5 % en secundarias. En cuanto a las condiciones laborales, 82.5 % mencionó que éstas eran muy buenas o buenas. Acerca de la formación continua, 15 % había cursado una especialidad y 8.75 % contaba con estudios de maestría. Referente a la forma en que percibían su formación en la escuela normal, 90 % de las y los graduados la evaluó como buena o muy buena, y 88.75 % manifestó estar satisfecho o muy satisfecho con ésta.

Otra de las investigaciones relacionadas con graduados de las escuelas normales del estado es la realizada por Trujillo Llanez (2011). En ésta participaron 69 egresados, 54 hombres y 15 mujeres, de la Licenciatura en Educación Física de la ENEF, que culminaron su licenciatura entre 2006 y 2008. Para su indagación se llevó a cabo un estudio cuantitativo, no experimental y transversal, y se utilizó una adaptación del cuestionario tipo propuesto por la ANUIES. Los resultados indican que la ENEF mostró una alta tasa de titulación (96 % de las y los estudiantes). También se encontró que 92.8 % se incorporó a un empleo inmediatamente después de finalizar sus estudios universitarios. Además, una vez concluida la licenciatura, 40.6 % de las y los graduados optó por continuar su educación, en mayor parte a nivel maestría.

Por último, se encuentran los estudios de Soto Medina et al. (2019), quienes realizaron un seguimiento de egresados de la ByCENES. En esta exploración participaron 95 jóvenes graduados en 2016 de las licenciaturas en Educación Primaria y Educación Preescolar. Para recolectar los datos se adaptó el cuestionario tipo planteado por la ANUIES, al cual se le realizó una prueba de consistencia interna, de la cual se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de .882, que se considera dentro de un rango aceptable. Entre los principales hallazgos de este trabajo destaca que 52 % de las y los participantes considera que se encuentran poco preparados, mientras que 58 % opina que se debe ampliar el contenido metodológico en el currículo escolar. Asimismo, las y los egresados de la Licenciatura en Educación Primaria muestran un mayor rigor al evaluar su formación inicial en la ByCENES, así como el impacto en su vida profesional (Soto Medina et al., 2019, p. 8).

Ahora bien, una vez planteados estos antecedentes, se puede señalar que el presente trabajo tiene como objetivo general evaluar y fortalecer la calidad educativa del Creson, al suministrar información confiable, precisa y pertinente. Esto se hace con la finalidad de apoyar en la toma de decisiones eficaces y de alto impacto, para beneficio del alumnado y posibles empleadores, así como también para facilitar la integración de las y los graduados al mercado laboral.

MARCO CONCEPTUAL

Este estudio parte de la teoría del capital humano y otras teorías más recientes como la teoría de la fila. De acuerdo con Galiakberova (2019), la teoría del capital humano se desarrolló por los economistas estadounidenses Mincer, Schultz y Becker, y sostiene que el conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y motivaciones humanas conforman el capital individual de cada persona. Por su parte, Mincer (1958) utilizó el concepto capital humano para explicar los efectos de la educación, la ocupación y la edad en la diversidad de patrones de distribución del ingreso personal. Es decir, la teoría del capital humano considera que una persona, al tomar la decisión de invertir en su educación, toma en cuenta los diversos beneficios que obtendrá en el futuro, en contraste con no hacerlo, puesto que los costos del esfuerzo, tiempo y dinero representan un mayor gasto para su formación (Caicedo et al., 2019). Un beneficio esperado de tal teoría se relaciona con la posibilidad de recibir un mayor salario. Esto es un argumento importante que las y los individuos toman en cuenta al momento de elegir su nivel y trayectoria educativa (Prakhov, 2021).

Adicional a lo expuesto, Cañibano y Potts (2019) proponen una visión mesocéntrica del capital humano, puesto que lo conceptualizan como una red compleja de conexiones en la cual cada persona ocupa algún nodo. Y bien, deducen que al estar conectados entre sí, el capital humano es tanto individual como social. Si bien para la teoría del capital humano el conocimiento es una variable definida por la escolaridad, principalmente, Campos Ríos (2003) argumenta que la educación formal no es la única fuente que genera y transmite conocimiento. El autor apoya su postura en la empleabilidad de una persona, para la cual se consideran rasgos y atributos como la experiencia laboral y las actitudes personales. Por esta razón, el personal encargado de recursos humanos toma en cuenta el capital humano que la instancia empleadora requiere como un criterio principal en la contratación.

En décadas anteriores, Thurow (1972) señalaba que las políticas gubernamentales no habían tenido el impacto pronosticado en materia de educación y capacitación. Lo anterior debido a que habían ignorado elementos de competencia laboral del mercado. Dentro de este último se encuentra el ingreso, el cual se determina fundamentalmente a partir de dos factores: 1) su posición relativa en la fila laboral y 2) la distribución de oportunidades laborales en la economía. Esto significa que los sueldos se basan en las características que requiere el trabajo, y que las y los candi-

datos se posicionan en una suerte de fila para ocupar tal empleo. Al identificarse este fenómeno, se forja la denominada teoría de la fila. La posición de sus ocupantes es relativa; pese a ello, representa un atractivo entre las y los aspirantes, dada la comparativa con otros prospectos laborales (Kim, 2010).

Algunos de los especialistas en la teoría de la fila son Piore y Doeringer, quienes explican cómo las instancias empleadoras “racionan los puestos existentes entre los trabajadores, de acuerdo con sus preferencias en relación a [sic] la contratación” (Campos Ríos, 2003, p. 4). En este sentido, las y los candidatos que poseen mayor capital humano se ubican al inicio de la fila laboral, puesto que se cotizan más; mientras quienes poseen menor grado se posicionan al final, dado que son menos deseables (2003).

MARCO METODOLÓGICO

Éste es un estudio cuantitativo, no experimental y de alcance descriptivo. De acuerdo con Martínez Sánchez y González González (2018), la metodología cuantitativa está constituida por un conjunto de técnicas que permiten aproximarse a una población y profundizar sobre sus características, opiniones, preferencias o necesidades. Respecto a los estudios cuantitativos no experimentales, Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018) especifican que en estos no se manipulan las variables de ninguna manera, ya que sólo “se observan los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos” (p. 175). Además, el estudio se enmarca en un alcance descriptivo, el cual pretende “especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 108).

Selección de la generación de estudio y determinación de la muestra

Para fines de esta investigación, se trabajó con las generaciones egresadas en 2018, 2019 y 2020, pertenecientes a ocho programas de licenciaturas que se impartieron de forma presencial en las unidades académicas adscritas al Creson. Se eligieron estas generaciones debido a que la ANUIES recomienda trabajar con personas egresadas con al menos dos años de haber concluido sus estudios, pues se espera que en este periodo hayan ejercido su profesión y cuenten con criterio para valorar su formación escolar.

Aunado a lo anterior, se tomó en cuenta el posible efecto de la contingencia sanitaria por COVID-19, debido a que repercutió de manera drástica en el sistema educativo, y esto a su vez se reflejó en las modalidades de trabajo. Durante esta etapa de cambios, se identificaron algunas desventajas que afectaron a individuos –entre ellos a las y los egresados–, tales como “la deficiente implementación del trabajo a distancia, la falta de monitoreo por parte de los jefes inmediatos y la carencia de

herramientas tecnológicas, sin una apropiada capacitación para utilizarlas” (Quiroz Campas et al., 2023, p. 477). Ante este panorama, se considera que el conjunto que compone a la muestra podría tener experiencias laborales, tanto en la modalidad presencial como en la remota.

De acuerdo con los datos proporcionados por la Dirección de Servicios Escolares del Creson, en 2018 se graduaron 941 personas, en 2019, 1 051, y en 2020, 752. La sumatoria de estas cifras da un total de 2 744 personas egresadas en el periodo. De ese total, 1 994 estudiantes (73 %) se formaron en escuelas normales, mientras que 750 (27 %) recibieron educación en planteles y subsedes de la UPN.

Para estimar una muestra representativa del total del alumnado (2 744), se debía cumplir con los parámetros recomendados por la ANUIES: contar con un margen de error estadístico de 5 %, un valor del nivel de confianza de 90 %, un valor en la respuesta binomial de 0.5, un nivel de precisión de 0.05 y un valor de las estimaciones de las proporciones con una variación de + / - 5 % (Castillo Morales y González Robles, 1998). Asimismo, la muestra debía tener al menos 247 participantes. Una vez aplicado el instrumento, se recibieron 343 respuestas; no obstante, se eliminaron 75 que no cumplieron con los criterios de selección. Este filtro arrojó un total de 268 participaciones validadas, por lo cual se superó la meta de 247.

El instrumento para la recolección de datos y su aplicación

Como instrumento de recolección de datos se utilizó un cuestionario digital, el cual es una adaptación del cuestionario tipo para el estudio de egresados propuesto por la ANUIES. A su vez, éste se combinó con otros dos, el Cuestionario para Egresados de la Generación 2000-2004, diseñado por Castillo Ochoa et al. (2007), y con el sugerido por Trujillo Llanez (2011). El instrumento lo componen 62 reactivos, los cuales se dividen en nueve secciones: 1) Datos generales, 2) Trayectoria escolar, 3) Continuación de la formación, 4) Trayectoria laboral, 5) Grado de satisfacción con su desempeño profesional, 6) Exigencias en el desempeño profesional cotidiano del trabajo actual, 7) Recomendación para mejorar el perfil de formación profesional, 8) Opinión sobre la organización académica y el desempeño institucional, y 9) Satisfacción con la institución en que estudió la licenciatura y con la carrera cursada.

Previo a la aplicación del cuestionario, se llevó a cabo una validación por parte de jueces, tal como sugieren Escofet et al., (2016), en la cual se solicitó al personal directivo y a docentes investigadores de las unidades académicas su opinión sobre la pertinencia y utilidad de los reactivos, a fin de realizar los ajustes pertinentes. Luego se procedió a digitalizar el instrumento por medio de Formularios de Google® para lograr una práctica más rápida, eficiente y ecológica.

Para la aplicación del instrumento, se contactó a las y los participantes mediante cuatro estrategias principales. La primera de ellas consistió en enviar correos ma-

sivos a la población, con base en los datos proporcionados en los directorios de las unidades académicas. Esta actividad se desarrolló entre noviembre y diciembre de 2022. Para realizar la segunda estrategia se contó con el apoyo de la Dirección de Comunicación, Difusión y Diseño Editorial del Creson, quien publicó dos invitaciones en su página oficial de Facebook®, la cual contaba con más de 26 mil seguidores en abril de 2023. La tercera vía de contacto consistió en identificar a docentes con fuerte presencia en Facebook® y solicitarles que compartieran las publicaciones referentes al tema en sus perfiles personales. También se les sugirió la posibilidad de etiquetar a las y los egresados que tuvieran agregados en tal plataforma. Como cuarta y última estrategia de captación se pidió a las y los graduados interesados en el estudio que compartieran la invitación con miembros de su generación, para crear así un efecto “bola de nieve”. Aunque esta dinámica de reclutamiento tiene ventajas y desventajas, de acuerdo con Sadler et al. (2010), puede resultar de gran apoyo, pues una vez que se ubica a una persona que cuenta con las características deseadas, ésta utiliza sus redes sociales para reclutar a participantes similares, quienes luego repiten la dinámica.

Participantes

En este estudio se contó con la participación de 268 personas egresadas en Sonora, de las cuales 67 % estudió en alguna de las ocho escuelas normales, mientras que 33 % se formó en alguno de los ocho planteles o subsedes de la UPN. Además, 34 % de las y los participantes se graduó en 2018; 39 % en 2019; y 27 % en 2020. Las y los jóvenes se instruyeron en alguno de los ocho programas de licenciatura que ofrecen las escuelas referidas: Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Educación Física, Licenciatura en Educación Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Español, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Inglés, Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Matemáticas y Licenciatura en Intervención Educativa. Cada una de estas carreras está diseñada para formar profesionales de la educación. En síntesis, se recolectó información sobre jóvenes egresados de las escuelas normales y de la UPN que finalizaron sus estudios en 2018, 2019 y 2020. Después, se diseñó un estudio cuantitativo, no experimental y de alcance descriptivo –bajo los parámetros recomendados por la ANUIES– en el cual participaron 268 graduadas y graduados.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presenta un resumen de los hallazgos más relevantes localizados en cuatro de las secciones del cuestionario: 1) Datos generales, 2) Trayectoria escolar, 3) Continuación de la formación y 4) Trayectoria laboral.

Datos generales

Las edades de las y los egresados oscilan entre los 23 y 39 años; la edad promedio es de 26.5 y 73.6 % tienen entre 25 y 27 años. En cuanto al género, se obtuvo un total de 225 egresadas que se identifican con el género femenino, lo que equivale a 84 %; mientras que los 43 graduados restantes, y que se asumen con el género masculino, representan 16 % de la participación. Estos datos reflejan una realidad social en la cual las áreas de educación, salud, artes, humanidades y ciencias sociales suele mostrar una sobrerrepresentación de las mujeres, en especial entre el personal docente de los niveles educativos inferiores (Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2021).

En relación con lo anterior, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2021) reporta que en 2020 en México se registraron 1.2 millones de docentes de educación básica, de los cuales 878 mil corresponden a mujeres (69.9 %) y 378 mil a hombres (30.1 %). Estas cifras bien podrían reflejar la persistencia de los estereotipos de género al elegir una carrera. En efecto, como lo confirman Pinzón Varilla (2016) y Pérez Pulido et al. (2021), las mujeres tienden a orientarse hacia profesiones que típicamente se asocian con tareas del cuidado de los otros, priorizando la realización personal y no necesariamente el ingreso económico o reconocimiento.

Otro dato importante es que 97 % de las y los participantes se titularon, lo cual indica que las unidades académicas del Creson tienen un alto nivel de titulación. Esta tendencia se ha mantenido, como se vio en el estudio de Trujillo Llanez (2011), donde 96 % de las personas que egresaron de la ENEF entre 2006 y 2008 cumplieron con este procedimiento. Cabe señalar que el nivel de titulación de las escuelas normales y las UPN sonorenses está por encima de otras Instituciones de Educación Superior Públicas (IESP) de la región. Ejemplos de ellos son la Universidad Estatal de Sonora (UES), en la cual 52.4 % del alumnado se tituló (UES, 2021), y la Universidad de Sonora (UNISON), en donde 86.5 % fue por la misma vía (Moreno Borchardt et al., 2021).

Trayectoria escolar

La opción de titulación más popular entre las y los graduados fue la tesis de investigación con 52.6 %; seguida del informe de prácticas, con 20.2 %; y el documento recepcional, con 16.8 %. Este dato es diferente al reportado por la UNISON, pues sólo 10.5 % de quienes se titularon lo hicieron por medio de tesis y examen profesional, mientras que 66.6 % se tituló con el Examen General de Egreso de Licenciatura (EGEL) o por promedio (Moreno Borchardt et al., 2021). Ante este panorama, sería conveniente que la institución diseñe y active un repositorio digital institucional para que los trabajos de titulación puedan consultarse con facilidad. Con ello se podría lograr un mayor impacto, puesto que este tipo de material académico estaría disponible para su consulta inmediata.

En la investigación destaca que sólo 27 % de las y los graduados cuenta con cédula profesional, en tanto que una mayoría de 73 % no ha realizado este trámite. Por lo anterior, se considera necesario trabajar en conjunto con la Coordinación General de Registro, Certificación y Servicios a Profesionistas para diseñar una ruta que permita que el proceso de titulación esté ligado al trámite de cédula profesional.

Continuación de la formación

La mitad de las y los egresados, lo que equivale a 134 personas, continuó con otro tipo de estudios, como una licenciatura diferente –aunque en menor medida–. Específicamente, 49.6 % de la muestra siguió su educación en posgrado, ya sea con una especialidad (1 %), una maestría (49 %) o un doctorado (11 %)⁴. Estas cifras representan un incremento importante con respecto al estudio de egresados de las escuelas normales realizado por Castillo Ochoa et al. (2007), en el cual 24.3 % contaba con una maestría. Sobre este punto, cabe señalar que en el trabajo de Esquivel Alcocer y Rojas Cáceres (2005) –quienes encuestaron a 63 estudiantes de un posgrado en educación– encontraron que había dos motivos principales por los cuales las y los alumnos decidieron ingresar al posgrado. El primero de ellos se relaciona con superarse. Esto significa que optaron por esta preparación para sentir satisfacción con lo que hacen y para percibirse como docentes autosuficientes. El segundo motivo se dirige hacia el conocimiento, puesto que el alumnado busca comprender más sobre el fenómeno educativo, desea aprender nuevos aspectos de su carrera, mejorar sus técnicas para impartir clases o hacer investigación; en sí, busca una mejor capacitación general para su desempeño laboral.

Por otra parte, es importante mencionar que existen algunos factores entre las y los integrantes sin estudios posteriores a la licenciatura que les han impedido continuar su educación en un grado académico más alto. En la lista se refieren a la falta de recursos económicos, así como de tiempo debido a su trabajo actual. Aunado a esto, enfatizan que cursar un posgrado tampoco modificaría su ingreso económico. Por lo tanto, sería beneficioso ofrecer una mayor diversidad de modalidades y alternativas en programas de posgrado que permitan a las y los egresados avanzar en su formación.

Trayectoria laboral

Al preguntar a las y los encuestados si contaban con empleo al momento de contestar la encuesta, 90.7 % respondió que sí, mientras que 9.3 % contestó que no tenía. Este dato refleja una empleabilidad más alta entre las y los egresados de las unidades académicas del Creson, ya que es un poco superior al de la UNISON, en la cual se encontró “que 85 % se clasificó como económicamente activo, es decir, ocupados o en la búsqueda de un empleo” (Moreno Borchardt et al., 2021, p. 43).

En adición a lo expuesto, 70.9 % del alumnado respondió que hay total coincidencia entre sus estudios realizados y su empleo actual. En este sentido, resulta interesante el contraste con las otras universidades abordadas. En el caso de la UNISON, “65.8 % indicó una alta coincidencia del empleo con el programa estudiado” (Moreno Borchardt et al., 2021, p. 69), a diferencia del 53.5 % reportado por integrantes de la Universidad Estatal de Sonora (UES). Esto podría ser un parámetro de la amplitud y diversidad en la oferta educativa que la UNISON y la UES ofrecen, en tanto que todos los programas de licenciatura del Creson se especializan en formar profesionales de la educación.

Entre quienes informaron contar con empleo, se encontró que la mayoría (93.8 %) trabajaba dentro del campo educativo; específicamente, 88.6 % de las y los graduados se desempeñaba en un puesto docente, 1.4 % como personal directivo de una institución educativa y el restante 2.5 % se ocupaba en otro tipo de puesto administrativo de una escuela. Además, 54.7 % del alumnado empleado reportó que tenía una plaza de base, y 23.9 % una plaza por interinato. Es pertinente mencionar que el número de las y los graduados con plaza de base se redujo 11.1 %, a diferencia del aumento de 10.4 % de quienes contaban con una plaza por interinato. En retrospectiva con la investigación de Castillo Ochoa et al. (2007) realizada a generaciones graduadas entre 2001 y 2004, se podría deducir que ha habido afectaciones en la estabilidad laboral de las y los profesionales de la educación.

Con respecto al tipo de institución donde laboran las y los integrantes del estudio, se encontró que 83 % ejerce en una institución pública, 14 % en una privada y 3 % en al menos una pública y una privada. Asimismo, se obtuvo que 72 % trabaja en un contexto urbano y 28 % en uno rural.

En cuanto a los salarios que perciben las y los participantes empleados, se encontró que 26.5 % recibe un salario mensual neto que oscila entre 6 000 MXN y 9 999 MXN, y 40.9 % reportó un salario mensual neto entre 10 000 MXN y 13 999 MXN. Estos datos son comparables con el ingreso mensual promedio para trabajadores formales en Sonora, el cual asciende a 8 121 MXN en el cuarto trimestre de 2022, según datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (INEGI, 2022). No obstante, al preguntar a las y los graduados sobre el nivel de satisfacción respecto a su ingreso y prestaciones, sólo 21 % dijo estar satisfecho o muy satisfecho, mientras que 34 % indicó sentirse poco satisfecho o insatisfecho.

Finalmente, en torno a la trayectoria laboral se encontró que 50.6 % de las y los egresados empleados trabaja entre 21 y 30 horas semanales, esto a diferencia de integrantes de la UNISON, quienes laboran un promedio de 42.6 horas en el mismo lapso (Moreno Borchardt et al., 2021). A pesar de lo significativos que resultan estos

⁴ Hay egresados que estudiaron más de un tipo de posgrado.

datos, es necesario recalcar que en el reporte consultado no se especifica si las horas laboradas por las y los graduados de las unidades académicas del Creson corresponden sólo a sus horarios de trabajo o si además tomaron en cuenta las horas laboradas fuera de la escuela. Esto se considera relevante, ya que actividades como la planeación, la preparación de materiales, la calificación de tareas, la atención a padres de familia, entre otras, suelen realizarse en horas adicionales.

CONCLUSIONES

En resumen, en este estudio cuantitativo, no exploratorio y descriptivo se utilizó un cuestionario digital, el cual se aplicó a las y los estudiantes egresados de las unidades académicas del Creson en los años 2018, 2019 y 2020, mediante formularios de Google®. Lo anterior, con el fin de suministrar información que permitiera evaluar la calidad de la oferta educativa del Creson para fortalecerla, así como para contribuir con la toma de decisiones eficaces que beneficien a estudiantes y empleadores. Esto, a su vez, se realiza con el propósito de facilitar la inserción laboral de las y los graduados.

Dentro de los hallazgos de esta indagatoria, se encontró que la mayoría del estudiantado de las unidades académicas del Creson tiene un alto índice de titulación, y que más de la mitad de éste se obtuvo mediante la defensa de tesis. Sin embargo, esta institución carece de un repositorio digital institucional en la actualidad, por lo que establecer un espacio para este fin podría contribuir a que los trabajos de titulación realizados tengan mayor alcance e impacto. Se descubrió que sólo 27 % de las y los graduados cuentan con cédula profesional, por ello es necesario que el Creson trabaje en conjunto con la Coordinación General de Registro, Certificación y Servicios a Profesionistas para trazar una ruta que facilite dicho trámite.

Referente a la formación continua, los datos indican un incremento significativo en el número de estudiantes de maestría, puesto que se pasó de 24.3 % en el estudio de egresados de escuelas normales elaborado por Castillo Ochoa et al. (2007), a 49 % en el trabajo presente. Esto representa una oportunidad para que el Creson amplíe y consolide una oferta de programas de doctorado, ya que de acuerdo con la reforma a su Decreto de Creación, el Creson tiene entre sus atribuciones “impartir estudios de licenciatura y posgrado, en todas sus modalidades, para la formación y especialización de docentes de educación obligatoria y normal, los cuales podrán estar dirigidos a disciplinas específicas del conocimiento” (Gobierno del Estado de Sonora, 2017, p. 3).

Los datos también dan cuenta de que las y los graduados de las unidades académicas adscritas al Creson se posicionan con rapidez en el campo laboral, en especial en puestos docentes de instituciones educativas públicas, para los cuales se formaron a lo largo de cuatro años. Esto refleja un panorama nacional, ya que conforme

con el Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (2023), entre las diez carreras con mayor número de ocupados se encuentran las relacionadas con la formación docente para educación básica, las cuales –además– tienen un alto porcentaje de coincidencia entre la preparación académica y la actividad laboral desempeñada. Específicamente, una mayoría de 70.9 % del alumnado reportó una total coincidencia entre sus estudios de licenciatura y el empleo desempeñado. No obstante, se encontró que hay un bajo nivel de satisfacción entre las y los graduados respecto a sus ingresos y prestaciones.

En cuanto a sugerencias para futuras investigaciones, es importante considerar el diseño de un instrumento específico para las y los graduados de los planteles y sub-sedes de la UPN, puesto que existen diferencias entre los programas ofertados. Una de ellas es que los programas de licenciatura de las escuelas normales están diseñados para formar docentes, mientras que los de la UPN, como la Licenciatura en Intervención Educativa, están creados para formar profesionales de la educación. Se propone continuar recabando datos de manera periódica, así como abordar el seguimiento de las y los egresados desde un enfoque cualitativo, en concordancia con la sugerencia de Aguilar Carrillo et al. (2018). Las y los autores recomiendan los grupos focales como técnica de investigación, debido a que posibilitan la obtención de una “mayor cantidad y variedad de respuestas que pueden enriquecer la información respecto de un tema, enfocar mejor una investigación o ubicar más fácilmente un producto y obtener ideas para desarrollar estudios ulteriores” (p. 43).

Por último, se considera necesario conocer las percepciones de empleadores sobre el desempeño de las y los egresados para contrastarlas con los planes de estudio que conforman la oferta educativa del Creson.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar Carrillo, E., Linares Jáuregui, F., Ríos Pérez, J. L., Ruiz Flores, C., Ruiz Flores, L., Jaramillo Ríos, S. S., González Vargas, Y., Herrera Rentería, I., Córdova López, R., López Neri, E., Pérez Castañeda, M., Pérez Flores, C. y Castro Granados, D. (2018). Propuesta metodológica para el seguimiento a egresados de las IES acreditadas por FIMPES. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 20(1-2), 39-49. <https://shorturl.at/cmINR>
- Aldana de Becerra, G. M., Morales González, F. A., Aldana Reyes, J. E., Sabogal Camargo, F. J. y Ospina Alfonso, A. R. (2008). Seguimiento a egresados: su importancia para las instituciones de educación superior. *Teoría y praxis investigativa*, 3(2), 61-65. <https://shorturl.at/cLMQ7>
- Caicedo, Y., Velasco, D. S., Beltrán Rodríguez, F., Villaquirán, J. P. y Gómez Arango, O. (2019). Perfil de los egresados del programa de administración de empresas

de la UNAD su situación laboral frente a la oferta de trabajo existente en la ciudad de Popayán. En S. R. Mondragón Arévalos y M. Avendaño Avendaño (eds.), *Impacto de la innovación y la gestión de las organizaciones* (pp. 402–431). Sello Editorial UNAD.

Campos Ríos, G. (2003). Implicaciones del concepto de empleabilidad en la reforma educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 33(2), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3323003>

Cañibano, C. y Potts, J. (2019). Toward an Evolutionary Theory of Human Capital. *Journal of Evolutionary Economics*, 29, 1017-1035. <https://doi.org/10.1007/s00191-018-0588-y>

Castillo Morales, A. y González Robles, R. O. (1998). Metodología estadística para la realización de estudios de egresados en una institución de educación superior. En Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ed.), *Esquema básico para estudios de egresados en educación superior: propuesta* (pp. 53-112). Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Castillo Ochoa, E. y Barrientos López, D. C. (2009). *Investigación educativa: seguimiento de egresados en las Escuelas Normales del Estado de Sonora*. Secretaría de Educación y Cultura; Universidad de Sonora; Centro Pedagógico del Estado de Sonora.

Castillo Ochoa, E., Barrientos López, D. C. y Ramírez Camberos, G. A. (2007). *Investigación educativa en las Escuelas Normales del Estado de Sonora: práctica docente y seguimiento de egresados*. Universidad de Sonora; Centro Pedagógico del Estado de Sonora.

Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora. (2022). Programa Institucional. Centro Regional de Formación Profesional Docente de Sonora 2022-2027. <https://shorturl.at/wyGRW>

Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E. y Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 929-949. <https://shorturl.at/nj278>

Esquivel Alcocer, L. A. y Rojas Cáceres, C. A. (2005). Motivos de estudiantes de nuevo ingreso para estudiar un posgrado en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5), 1-14. <https://doi.org/10.35362/rie3652797>

- Galiakberova, A. A. (2019). Conceptual Analysis of Education Role in Economics: The Human Capital Theory. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(3), 410-421. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i3.2256>
- Gobierno del Estado de Sonora. (2017, 11 de diciembre). Boletín Oficial del Gobierno del Estado de Sonora con fecha 11 de diciembre de 2017 [boletín no. 47]. Secretaría de Gobierno - Dirección General del Boletín Oficial y Archivo del Estado. <https://shorturl.at/bFRV4>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021, 13 de mayo). Estadísticas a propósito del día del maestro (15 de mayo) [comunicado de prensa no. 278-21]. <https://shorturl.at/aoQW6>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE), población de 15 años y más de edad (datos de 2022). <https://shorturl.at/itBEY>
- Kim, C. (2010). Looking for a “Better” Job: Job Characteristics and On-the-Job Search among the Employed in the Metropolitan Labor Market. *Journal of Applied Social Science*, 4(1), 44-63. <https://doi.org/10.1177/193672441000400105>
- Martínez Sánchez, I. y González González, D. (2018). Instrumentos cuantitativos. En M. C. Domínguez Garrido, M. C. Medina Domínguez, R. González Fernández y López Gómez (coords.), *Metodología de investigación para la educación y la diversidad* (pp. 5-22). Universidad Nacional de Educación a Distancia Editorial.
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, 66(4), 281-302. <https://shorturl.at/bkqxF>
- Moreno Borchardt, K. Y., López Montes, K. M. y Montaña Molina, A. P. (2021). Estudio de egresados de la Universidad de Sonora 2021. Universidad de Sonora. <https://shorturl.at/jrFJL>
- Observatorio Laboral de la Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2023). Carreras con mayor número de ocupados. Gobierno de México. <https://shorturl.at/cefNV>

- Pérez Pulido, I., Macías González, G. G. y Caldera Montes, J. F. (2021). Motivos de elección de carreras universitarias por parte de estudiantes de bachillerato en México: un estudio comparativo desde una perspectiva de género. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, 14, 87-98. <https://doi.org/10.14571/brajets.v14.se1.2021>
- Pinzón Varilla, L. (2016). Romper estereotipos de género en la identidad profesional docente: una propuesta de paz. *Educación y Ciudad*, 31, 71-81. <https://doi.org/10.36737/01230425.v.n31.2016.1610>
- Prakhov, I. (2021). The Determinants of Expected Returns on Higher Education in Russia: A Human Capital Theory Approach. *Higher Education Quarterly*, 75(2), 302-320. <https://doi.org/10.1111/hequ.12281>
- Quiroz Campas, C. Y., López Arellano, J. R., Vega Arellano, A. H. y Galván Corral, A. (2023). Impacto del COVID-19 en la calidad de vida de profesores universitarios de Sonora y Sinaloa (México). *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 32(2), 475-491. <https://doi.org/10.15446/rcdg.v32n2.105358>
- Sadler, G. R., Lee, H. C., Lim, R. S. H. y Fullerton, J. (2010). Research Article: Recruitment of hard-to-reach Population Subgroups via Adaptations of the Snowball Sampling Strategy. *Nursing & Health Sciences*, 12(3), 369-374. <https://doi.org/10.1111/j.1442-2018.2010.00541.x>
- Soto Medina, Y. G., Tequida López, M. L. y Monge Urquijo, P. M. (2019, 18-22 de noviembre). Seguimiento de egresados: el caso de una Escuela Normal de Sonora [ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México. <https://shorturl.at/jGKTV>
- Subsecretaría de Educación Superior. (2012). Orientaciones académicas para la selección y diseño de cursos optativos. Secretaría de Educación Pública. <https://shorturl.at/uvFO7>
- Thurow, L. C. (1972). Education and Economic Equality. *The Public Interest*, 28, 66-81. <https://shorturl.at/fqzB0>
- Trujillo Llanez, G. I. (2011). Estudio de Egresados de una Escuela Normal de Educación Física, Plan 2002 tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Sonora]. Sistema de Información Bibliotecario del Instituto Tecnológico de Sonora. <https://shorturl.at/tFMP3>
- Universidad Estatal de Sonora. (2021). Estudio de Egresados 2021 [presentación de diapositivas]. Archivos Universidad Estatal de Sonora. <https://shorturl.at/gntU9>
-

Estrategias pedagógicas y afectivas pospandemia que contribuyen al fortalecimiento académico de NNA migrantes con trayectorias educativas en Estados Unidos

Post-pandemic Pedagogical and Affective Strategies that Contribute to the Migrant Children and Adolescents with Educational Trajectories in the United States' Academic Strengthening

Liza Fabiola Ruiz Peralta ¹

El Colegio de Sonora

Betsabé Román González ²

El Colegio de Sonora

Resumen

Con el aumento del flujo migratorio de retorno de Estados Unidos de América a México, se ha presentado un consecuente incremento de niñas, niños y adolescentes (NNA) inscritos en escuelas mexicanas, quienes cuentan con experiencias educativas en sistemas norteamericanos. Por su trayectoria escolar, tales menores son denominados estudiantes extranjeros, transnacionales o migrantes de retorno. Su incorporación a escuelas mexicanas ha traído consigo desafíos didácticos y pedagógicos, puesto que su cultura escolar e idioma son distintos a los del país receptor. En el presente ensayo se proponen estrategias pedagógicas y afectivas útiles para las NNA migrantes de retorno en una educación pospandemia, quienes de forma previa a la contingencia sanitaria ya se enfrentaban al rezago educativo y a dificultades de adaptación escolar. Se discute que los desafíos que sumó la pandemia por COVID-19 al proceso enseñanza-aprendizaje pueden analizarse desde una perspectiva de inclusión escolar. Esto permitirá a la comunidad educativa comprender las principales necesidades de la población que se estudia. Los resultados de las investigaciones sobre estudiantes migrantes de retorno y sus profesores revelan brechas pedagógicas y afectivas de la escuela mexicana en el tema de inclusión a la diversidad. Por lo anterior, el trabajo didáctico y pedagógico que las NNA migrantes retornados

¹ lruiz@colson.edu.mx | Autora para correspondencia | <https://orcid.org/0000-0002-3457-5326>

² broman@colson.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0001-9566-3533>

requieren después de la contingencia requerirá de esfuerzos grupales, para lo cual científicos educativos y sociales, creadores de política pública, personal administrativo y docente, así como madres y padres de familia, deberán colaborar en la creación e implementación de estrategias que beneficien su desarrollo académico y afectivo.

Palabras clave

Estudiantes migrantes, educación inclusiva, estrategias didácticas pospandemia, educación pública, Sonora.

Abstract

With the surge in return migration from the United States to Mexico, there has been an increase in children and adolescents with educative experiences in American schools and who are now enrolled in Mexican schools. Due to their educational trajectories, these minors are called foreign students, transnationals or return migrants. The incorporation of these students into Mexican schools has brought both didactic and pedagogical challenges, since their school culture and language are different from those of the national educational system. This work develops a proposal for pedagogical and affective strategies that may be useful for returning migrant children and adolescents in a post-pandemic education, in which, prior to the contingency, they already faced conditions of educational lag and difficulties for their adaptation. It is discussed that the educational and didactic challenges that the COVID-19 pandemic brought about in the teaching-learning process, can be seen from a vision of school inclusion that allows the educational community to understand the main needs that this population has. The results of the research with returning migrant students and their teachers reveal certain pedagogical and affective gaps that the Mexican school³ has on the subject of inclusion to diversity. Therefore, the didactic and pedagogical work required by returned migrants after the contingency will require group efforts where educational and social scientists, public policy makers, administrative staff, teachers and parents collaborate in the creation and implementation of strategies that benefit their academic and affective development.

Keywords

Migrant students, Inclusive Education, Post-Pandemic School Strategies, Public Education, Sonora.

³ N. del T. En el texto original, los autores se refieren a la Nueva Escuela Mexicana.

INTRODUCCIÓN

La migración de retorno de Estados Unidos de América (EE. UU.) a México ha aumentado desde 2007. Ese año, más de 1.5 millones de personas decidieron regresar a su país de origen, de las cuales cerca de 300 mil son NNA nacidos en EE. UU. (Passel et al., 2012). Para 2015, otros 83 mil menores de entre 6 y 14 años llegaron a México provenientes del país vecino, como se muestra en la Encuesta Intercensal del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020). Entre las entidades con mayor número de menores migrantes retornados se encontraron Jalisco, Baja California, Michoacán, Ciudad de México, Guanajuato, Chihuahua y Sonora (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017). Además, según los datos actualizados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2023), el Instituto Nacional de Migración detuvo a más de 21 mil menores de 17 años entre enero y mayo de 2022, de los cuales 27 % viajaban no acompañados.

Investigaciones recientes sobre el tema señalan que, en la última década, la migración de retorno hacia México se caracteriza por tratarse de una migración familiar. Es decir, familias nucleares completas que regresan al país en busca de oportunidades para integrarse a la ciudad receptora (Jacobo Suárez, 2016; Román González y Valdéz Gardea, 2020; Valdéz Gardea et al., 2018; Zúñiga y Giorguli Saucedo, 2019). Las razones de tal retorno familiar son variadas. Éstas van desde la falta de empleos bien remunerados en EE. UU., la decisión de continuar los planes familiares y económicos en México, la reunificación familiar voluntaria, hasta la suspensión o terminación de visas laborales y la deportación (Chávez y Menjívar, 2010; Román González et al., 2016; Ruiz Peralta y Valdéz Gardea, 2012).

No obstante, independiente de la situación por la que las familias vuelven a México, en la mayoría de los casos se busca la incorporación de las y los menores a la escuela. Por lo cual, ésta representa uno de los primeros contactos entre la familia migrante y las dinámicas socioculturales del país (Román González y Carrillo Cantú, 2017). Debido a los ajustes económicos que los migrantes enfrentan al llegar a México, la mayoría de los estudiantes ingresan al sector educativo público. De acuerdo con Jacobo Suárez (2017), 60 % de las familias migrantes que retornan al país pretende inscribir a sus hijos e hijas en este sector. Entre 2010 y 2015, alrededor de 420 mil menores migrantes con experiencia escolar en EE. UU. estaban inscritos en escuelas públicas mexicanas (Sánchez García y Zúñiga, 2010; Zúñiga y Hamann, 2015). Para finales de 2019, esta estimación había rebasado el medio millón de NNA con tales características (Gándara, 2016; INEGI, 2020; Zúñiga y Giorguli Saucedo, 2019).

Conforme aumenta el número de estudiantes migrantes en las escuelas mexicanas, se vuelve imperativo crear política pública para solventar las necesidades educativas de esta población. Asimismo, deben implementarse metodologías pedagógicas que permitan sensibilizar a los docentes, a la par de proponer nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje armónicos y efectivos. Ante este panorama, la escuela ha

centrado sus esfuerzos en la creación de comunidades más incluyentes durante las últimas dos décadas. Esto, además de contribuir con la formación del profesorado, también ha visibilizado la importancia de una educación oportuna para estudiantes migrantes. No obstante, pese al afán por mejorar la inclusión educativa en México, las y los estudiantes migrantes de retorno continúan afrontando retos sociales, culturales, lingüísticos y académicos en las aulas mexicanas (Ruiz Peralta, 2020a).

Habría que decir también que a tales desafíos se suma el hecho de que las escuelas públicas fueron uno de los sectores más afectados durante los ciclos escolares 2020-2022 debido a la pandemia por COVID-19. La situación que afrontó la escuela pública a causa de la crisis sanitaria global implicó un replanteamiento de los elementos que la definían. Para las familias migrantes, la educación se convirtió en un reto mayor que el que ya se tenía con la enseñanza presencial. Las medidas de protección y los protocolos de seguridad derivados del confinamiento obligaron a miles de estudiantes migrantes a recibir educación desde casa. En este escenario se reflejaron con mayor claridad las desigualdades que las y los alumnos migrantes experimentan a la hora de aprender, interactuar y desarrollar sus capacidades sociolingüísticas, puesto que los principales recursos para el acceso a la educación durante la pandemia fueron la tecnología, la conectividad a internet y el acompañamiento parental. Por consiguiente, conjuntar en el hogar la escuela y la vida familiar resultó una tarea complicada, dado que la inequidad se hizo presente para sobrellevar los objetivos escolares.

Sin embargo, las y los estudiantes migrantes no fueron los únicos que resintieron la inequidad en cuanto al acceso y disposición de recursos para adaptarse a la nueva modalidad escolar. Esta situación se tradujo en retos en las aulas para las y los docentes mexicanos, así como para toda aquella persona involucrada en actividades educativas. Como señala Kleyn (2020), la pandemia implicó desafíos tanto para estudiantes, madres y padres de familia como para el cuerpo académico de las instituciones. Desde la necesidad de aprender a preparar e impartir clases en línea, hasta las dificultades de padres y madres para brindar el acompañamiento educativo que NNA necesitan para un proceso de aprendizaje adecuado.

En este sentido, las y los docentes mexicanos han desarrollado estrategias de enseñanza-aprendizaje más flexibles, valiéndose de su creatividad didáctica para lograr la inclusión y el éxito académico. Aun así, los estragos que dejó la pandemia continúan presentes y se suman a las causas del rezago académico y emocional que viven las y los estudiantes migrantes de retorno al interior de las aulas. Esto desequilibra los esfuerzos que escuela, sociedad y Estado han venido realizando de manera conjunta para avanzar en temas de inclusión educativa. De ahí surge la necesidad de efectuar una revisión psicosocial y pedagógica, la cual ofrezca a las y los docentes una radiografía que ilustre la gravedad de los problemas ocasionados por la adopción de la modalidad virtual escolar; dicha revisión también deberá abundar en las estrategias

didácticas utilizadas actualmente para nivelar la educación de las y los estudiantes, incluidas las NNA migrantes.

Es por lo antes expuesto que este ensayo se propone discutir y reflexionar sobre las posibles transformaciones y oportunidades pedagógicas que el cuerpo docente implementa en colaboración con las familias migrantes. Se parte de un enfoque optimista para hacer frente a los cambios que la pandemia por COVID-19 representó en la vida escolar, pues se considera que, pese a las grandes pérdidas que derivó, contribuyó a generar respuestas con mayor sentido humano que impulsan las ventajas de la educación. Gran parte de las reflexiones que aquí se comparten son producto de la experiencia docente y la investigación social sobre el tema de la migración infantil de retorno realizadas antes, durante y después de la pandemia. Por lo que, sin pretender hacer un análisis longitudinal, se busca replantear y generar nuevas estrategias didácticas y pedagógicas orientadas a la población de estudiantes migrantes retornados.

METODOLOGÍA

Este ensayo incorpora resultados de investigaciones que las autoras han realizado de 2010 a la fecha como parte de sus estudios académicos sobre el tema, el trabajo de investigación y la colaboración institucional en diversos proyectos. La actividad docente y de investigación que conforma la trayectoria de ambas autoras se complementa para dar como resultado el presente documento, que se orienta a una discusión empírica, principalmente, sobre el contexto escolar de las y los estudiantes migrantes procedentes de EE. UU. que cursan su educación básica en aulas mexicanas.

Desde 2020, Román González centró su interés en identificar las complicaciones áulicas que las y los estudiantes migrantes de retorno enfrentaron debido al cierre de escuelas y a la modalidad virtual adoptada a causa de la pandemia por COVID-19. Por su parte, Ruiz Peralta indaga en las necesidades socioemocionales de esta población que surgen cuando se integran a las aulas en México. El conjugar estas dos líneas de investigación permite analizar y discutir la prevalencia de condiciones complicadas y desiguales que las NNA migrantes de retorno enfrentan. Lo anterior, dadas las condiciones de rezago académico y social producto del confinamiento y la modalidad de educación en línea, pero también de aquellas que se hacían presentes en las aulas mexicanas de forma previa a la contingencia sanitaria. Por todo esto, se reflexiona sobre los desafíos y obstáculos para el desarrollo educativo y el desempeño en el aula de las y los estudiantes migrantes de retorno al reintegrarse a la educación presencial.

⁴ Véanse los resultados de las investigaciones en Román González et al. (2016), Román González y Valdez (2020), Ruiz Peralta (2020a), Ruiz Peralta (2020b), Ruiz Peralta y Valdéz Gardea (2012) y Valdéz Gardea et al. (2018).

El trabajo de campo que se ha realizado en un periodo de más de una década se ha centrado en entrevistas a profundidad a NNA migrantes con trayectoria educativa en EE. UU., así como a profesoras y profesores de educación básica en el estado de Sonora. En este estudio se presentan los hallazgos de un análisis discursivo sobre los retos que enfrentan las y los estudiantes migrantes, así como sus profesores. Cabe señalar que, de 2012 a la fecha, se han entrevistado a un aproximado de 90 estudiantes migrantes de retorno, distribuidos en las ciudades de Hermosillo, Guaymas, Nogales y Empalme, en el estado de Sonora. También se realizaron entrevistas a cerca de 30 docentes que han tenido la oportunidad de acompañar a estudiantes migrantes con trayectorias escolares estadounidenses.

RESULTADOS

Estrategias pedagógicas para la inclusión y el acompañamiento educativo

Entre los principales retos académicos a los que se enfrentan las y los estudiantes migrantes cuando se incorporan al aula mexicana se encuentran la falta de actividades y dinámicas de inclusión educativa. Esto se evidencia en que no existen protocolos de bienvenida al aula que permitan una transición efectiva y natural de la escuela estadounidense al sistema educativo mexicano. Mas aún, se han observado carencias en las aulas de México; ejemplo de ello es la falta de materiales didácticos en inglés, pese a que se trata de estudiantes nativos en el idioma que podrían beneficiarse de tales herramientas didácticas para facilitar su transición al español. De igual forma, en gran cantidad de escuelas las aulas carecen de la infraestructura y tecnología adecuada para proveer espacios de estudio atractivos, que favorezcan los ritmos y estilos de aprendizaje de las y los estudiantes migrantes y de quienes no lo son (Ruiz Peralta, 2020a; Ruiz Peralta y Valdéz Gardea, 2012; Zúñiga y Hamann, 2008).

Durante el periodo de confinamiento sanitario por COVID-19, la educación en línea acentuó los retos para las y los estudiantes migrantes. La falta de interacción presencial con el o la docente y la carente socialización con sus pares disminuyó en gran medida la oportunidad de las y los estudiantes migrantes para aprender o mejorar su dominio del español, así como adquirir las convenciones culturales de nuestro país. En este sentido, dado que la figura de guía y mentor de la enseñanza fue atípica, se puede señalar que hubo una disminución sustancial de la relación estudiante-docente como elemento fundamental para generar lazos de confianza y seguridad en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A partir de la experiencia de investigación con alumnado migrante de retorno, se han observado y recuperado seis estrategias pedagógicas que, tanto desde la visión del estudiantado migrante como de sus profesoras y profesores, pueden contribuir a mejorar el aprovechamiento y la experiencia escolar de esta población. Éstas hacen posible derribar barreras lingüísticas, una mejor comprensión de las instrucciones

orales o escritas, además de permitir que se nivelen los ritmos de trabajo de las NNA migrantes de retorno con el de sus pares no migrantes (Ruiz Peralta, 2020a). Cabe mencionar que las estrategias pedagógicas aquí recuperadas se han identificado y utilizado antes de la pandemia. No obstante, su utilidad y pertinencia fue confirmada durante la adopción de los modelos educativos en línea e híbrido, por medio de las voces y sugerencias de la población migrante y sus familias. A continuación se expone de manera extendida cada una de ellas.

La primera estrategia pedagógica que se considera esencial es el involucramiento de padres y madres migrantes durante el proceso de enseñanza. Para ello, es recomendable que las y los docentes abran espacios de diálogo con ellos para dar seguimiento a las necesidades académicas y emocionales de las y los estudiantes migrantes. De acuerdo con estudios previos, tanto padres y madres como estudiantes migrantes traen consigo la cultura escolar de participación de la escuela estadounidense; y cuando llegan a México, la mayoría busca involucrarse de la misma forma en la escuela de sus hijos e hijas. Sin embargo, en México esta interacción, por lo general, es menor o distinta a la que se presenta en el país vecino (Román González et al., 2017). En EE. UU. se espera que padres y madres participen continuamente en actividades culturales y sociales; que sean voluntarios en paseos y fiestas escolares; que auxilien a las y los docentes dentro del aula cuando no hay suficiente personal; que lleven a sus hijos e hijas a la biblioteca; y que les ayuden y asesoren durante la realización de las tareas escolares hasta donde sea posible (Zarate, 2007).

Dadas estas diferencias culturales, en México los padres y madres migrantes se sienten aislados de la educación de sus hijos e hijas y, en algunas ocasiones, consideran que sólo se les involucra cuando se presentan problemas académicos o de conducta. La mayoría de los padres y madres de estudiantes migrantes tienen conocimientos básicos de inglés. De manera que, con ayuda del docente de inglés, tienen la posibilidad de brindar apoyo y acompañamiento al estudiante en la realización de tareas para mejoramiento de su lectoescritura en español. Algunos obstáculos que podrían dificultar el acompañamiento son el nivel de escolaridad o la falta recursos de los padres y madres de familia para ayudar a sus hijos e hijas en determinadas tareas o actividades. Sin embargo, es importante involucrarlos en las actividades escolares, así como en el seguimiento académico de sus hijas e hijos, para complementar la participación de las y los docentes y fortalecer el vínculo entre comunidad-casa-escuela para un trabajo más cooperativo.

Por lo que se refiere a la segunda estrategia propuesta, se considera pertinente delimitar los contenidos académicos para el estudiantado migrante, realizando las adecuaciones curriculares pertinentes. Esto contribuye, por un lado, a minimizar el estrés de las y los docentes al tener que manejar contenidos tan amplios. Por otro lado, facilita la adquisición de los temas prioritarios, lo que permite dar espacio para aspectos sociales y de convivencia. Ruiz Peralta (2020a) señala que realizar adecuaciones curriculares en función de las necesidades académicas de las y los estudiantes

migrantes repercute de manera positiva en los procesos de aprendizaje y el intercambio socioafectivo de la enseñanza. Lo anterior implica que el profesorado realice una selección pertinente de temas; esto es, que diseñen un programa de la materia que parta de una estrategia didáctica orientada a mejorar el desempeño escolar del alumnado migrante.

La tercera estrategia pedagógica recomendada implica que las y los profesores fortalezcan sus competencias en el uso de plataformas electrónicas como YouTube y que las integren en las dinámicas de la clase. Tales recursos digitales pueden ayudarles a complementar sus explicaciones sobre los temas abordados en el aula, así como servir de material para la realización de ejercicios interactivos de reforzamiento en casa. Lo anterior se considera pertinente puesto que una de las opiniones más comunes entre las y los estudiantes migrantes es que uno de sus mayores retos al incursionar en la escuela mexicana es la dificultad para entender instrucciones o explicaciones orales y escritas en español (Ruiz Peralta, 2020a; Valdéz Gardea et al., 2018; Zúñiga y Hamann, 2008; Zúñiga y Vivas Romero, 2014).

De modo que este tipo de herramientas tecnológicas e interactivas permiten al profesorado ofrecer recursos adicionales para que las y los estudiantes migrantes puedan mejorar su desempeño académico en el aula con apoyo de sus padres y madres. Además, con el uso de plataformas electrónicas, las y los docentes no sólo incentivan las competencias lingüísticas en español del alumnado migrante, sino que también pueden facilitarles material en su lengua nativa, lo cual hace más sencilla la comprensión y el aprendizaje de los temas estudiados. Todavía cabe señalar que las y los estudiantes migrantes que logran comprender y expresarse tanto en español como en inglés, pueden representar un activo didáctico a fin de que sus pares no migrantes socialicen y mejoren su aprendizaje del inglés.

En cuarto lugar, una estrategia de inclusión que se recomienda para motivar la participación de las y los alumnos migrantes en el aula es permitir que compartan experiencias culturales y sociales de su país de procedencia. Ejemplo de esto son las aportaciones sobre los lugares que visitaban con frecuencia, las fiestas y fechas célebres, sus juegos y comidas favoritas, entre otras. También puede ser útil que algunas de las actividades se lleven a cabo tanto en inglés como en español. Además, se les puede solicitar la elaboración de glosarios bilingües con los conceptos que se les dificulta comprender en español. Estas dinámicas permiten al alumnado migrante procedente de EE. UU. generar la confianza para compartir un tema de su dominio o que le apasione, mientras aprende de las experiencias de sus pares que siempre han vivido en México.

La quinta estrategia pedagógica que se propone se basa en que las y los maestros diseñen tareas que apelen a la teoría de las inteligencias múltiples de sus estudiantes (Gardner, 2001). De acuerdo con esta teoría, toda persona puede expresar sus conocimientos de diferentes maneras, dependiendo del tipo de inteligencia predo-

minante en ella: lingüística o verbal, lógico-matemática, visual-espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapersonal, interpersonal o naturalista. En este sentido, al diseñar tareas donde el alumnado responde a cuestionamientos de formas diversas y creativas, se brinda la posibilidad a estudiantes migrantes de que puedan tener mayor éxito en sus actividades. Por ejemplo, si algún alumno o alumna tiene dificultades con el español escrito, la o el docente podría sugerir que la tarea se elabore en forma de dibujo, pintura, video o canción. Con este tipo de estrategias que apelan al uso de la creatividad no se pretende dar más trabajo al cuerpo docente, sino que se busca implementar métodos de enseñanza inclusivos para que las y los estudiantes tengan la oportunidad de elegir sus propios recursos y formas de trabajo. Lo anterior, además de fomentar la autonomía, fortalece el desarrollo de las inteligencias múltiples y beneficia a otros perfiles de estudiantes, quienes pudieran tener habilidades especiales, dificultades en la atención o para expresarse de formas convencionales (Román González y Valdéz Gardea, 2020; Ruiz Peralta, 2020a).

La sexta y última estrategia que se propone en el presente trabajo es el acompañamiento individual de las y los estudiantes migrantes. Este aspecto es de suma importancia y, por ello, es recomendable que las y los docentes promuevan el trabajo colaborativo entre estudiantes migrantes y nacionales. Para lo cual se recomienda la asignación de estudiantes “sombra”, quienes ayuden y acompañen al o la estudiante migrante con dificultades para comprender, hablar y leer en español. La finalidad de este acompañamiento personalizado es que las y los estudiantes migrantes puedan avanzar en sus tareas académicas al tiempo que practican español y fortalecen los lazos socioculturales y de amistad con sus pares en el aula.

En suma, es posible afirmar que la implementación de estas estrategias pedagógicas promueve la inclusión en el aula y el aprovechamiento académico del estudiantado migrante. Algunas de las estrategias orientadas a la población migrante también pueden ser útiles para otro tipo de perfiles estudiantiles; por ejemplo, para quienes sean introvertidos, requieran acompañamiento de otros pares o sientan mayor seguridad trabajando en equipo. Como se expuso al inicio de este apartado, uno de los propósitos de estas propuestas es que las y los maestros cuenten con recursos para aprovechar los talentos y habilidades de sus estudiantes. De manera que sea posible crear un entorno escolar agradable, dinámico e inclusivo con el propósito de que las y los estudiantes migrantes de retorno tengan un proceso de incorporación a las aulas mexicanas más armónico y provechoso (Ruiz Peralta, 2020a).

Estrategias afectivas para la docencia a distancia

Como se expuso líneas antes, la pandemia por COVID-19 trasladó el entorno escolar hacia la virtualidad, lo cual derivó en aislamiento social. Pese al esfuerzo extraordinario de las y los profesores, quienes diseñaron estrategias innovadoras para hacer frente a las dificultades de la enseñanza virtual, la falta de interacción humana causó estragos en el intercambio socioemocional entre el alumnado y sus docentes. Por lo

tanto, se volvió necesario desarrollar intervenciones orientadas al bienestar emocional para que infantes y adolescentes recuperen, o en algunos casos construyan, una relación social con la escuela en su modalidad presencial.

Cabe señalar que es posible mitigar las condiciones que acrecentaron las desigualdades educativas en el nuevo contexto escolar, esto mediante esfuerzos colectivos y estrategias que fomenten un balance emocional entre el aprendizaje y las técnicas de enseñanza. De acuerdo con los hallazgos de esta investigación, el acompañamiento docente es un elemento sustancial para lograr que las y los estudiantes migrantes mejoren su desempeño académico. En la opinión de la mayoría de las y los profesores entrevistados, el contenido de las materias no es tan relevante como promover una relación de armonía y confianza con el estudiantado. Es por esto por lo que contar con un acompañamiento afectivo y solidario por parte de las y los profesores favorece el ritmo de trabajo del alumnado migrante. Y, en este sentido, el cuerpo docente se convierte en una figura de autoridad y apoyo –tanto moral como pedagógico– a fin de que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea exitoso.

Los componentes afectivos en el proceso de enseñanza fomentan el aprendizaje de contenidos académicos, independientemente de las técnicas y los procedimientos que se utilicen para enseñar. Restrepo (2000) señala que la sensibilidad y el afecto son condiciones clave para el bienestar dentro de la infancia, por lo que el rol que asumen las y los profesores en esta etapa es primordial, debido a que fungen un referente de autoestima y seguridad para la vida adulta.

Un componente medular en la educación de las y los estudiantes migrantes es la socialización, puesto que a partir de ésta se acercan a la cultura del entorno al que llegan. Sobre este tema, de Miguel (2014) expresa que el nivel de aceptación que un niño o niña percibe de sus principales referentes afectivos conduce al aumento de una socialización sana. Asimismo, la autora agrega que tal nivel de aceptación percibido predice, en cierta medida, el grado de autoestima y aceptación que las y los infantes mostrarán durante su desarrollo. De manera similar, las competencias sociales y de comunicación que las y los alumnos migrantes adquieren en la escuela acompañan sus procesos de aprendizaje y asumen un aspecto sobresaliente en los demás aspectos de su vida. Por tal motivo, el fortalecimiento de la dimensión afectiva en la escolaridad no sólo permite mejorar los procesos de aprendizaje, sino que también complementa la función formativa del desarrollo y favorece una adecuada regulación emocional. Por el contrario, si durante la infancia existe un bajo nivel de afectividad y bienestar emocional, los problemas que se enfrentan en la adultez pueden estar relacionados con el aislamiento social, la inseguridad y el rechazo (Barudy y Dantagnan, 2005).

Sobre este aspecto, entre los resultados de esta investigación se destaca que las y los estudiantes migrantes expresan que el intercambio afectivo con sus docentes conduce a mejorar sus procesos de adaptabilidad y aprendizaje (Ruiz Peralta, 2020a).

Con base en estos hallazgos, se proponen una serie de elementos para la enseñanza inclusiva, orientados a contribuir en la relación académica y emocional entre estudiantes migrantes y sus profesoras y profesores (ver **Tabla 1**).

Tabla 1

Patrones de la enseñanza inclusiva con estudiantes migrantes procedentes de EE. UU.	
Patrón	Descripción
Aprecio a la diversidad	Expresiones de reconocimiento por las habilidades y capacidades de las y los estudiantes migrantes, así como manifestaciones de respeto hacia sus diferencias étnicas, culturales y de lenguaje.
Convivencia escolar	Acciones, gestos o verbalizaciones para aumentar la cercanía e interacción del estudiantado migrante con sus docentes en las actividades lúdicas y recreativas.
Integración grupal	Acciones y actitudes para favorecer las actividades académicas durante el trabajo en equipo.
Entornos sociales empáticos	Promover de manera constante un ambiente de bienestar para las relaciones interpersonales dentro del aula.
Práctica docente autónoma	Acciones orientadas a ofrecer apoyo académico y emocional a estudiantes, producto de una motivación intrínseca de tipo personal o profesional.
Capacitación docente	Procedimientos didácticos formales de orden técnico, cognitivo y reflexivo para mejorar la enseñanza, cuyo propósito sea utilizarlos en el aula.
Adecuación curricular	Adaptación didáctica del trabajo docente para facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Comunicar emociones	Expresiones, gestos o conductas entre docentes y estudiantes para manifestar estados de ánimo o emociones.

A pesar de que esta propuesta resalta elementos de la práctica docente en general, también expresa puntualmente cómo tales aspectos pueden reorientarse desde una perspectiva inclusiva. Esto permite identificar y contribuir a solventar las necesidades sociales, académicas y afectivas de las y los estudiantes migrantes de retorno. En la investigación que sustenta estos patrones de enseñanza inclusiva (ver **Tabla 1**), se identificó que la satisfacción y el reconocimiento del alumnado migrante hacia las y los profesores están relacionados con el nivel de aprecio a la diversidad que éstos últimos muestran por medio de acciones y verbalizaciones durante su práctica docente (Ruiz Peralta, 2020b). Por otro lado, la confianza y el cariño que las y los estudiantes migrantes sienten por el profesorado es producto de su interacción en las actividades recreativas dentro y fuera del aula. De acuerdo con las y los estudiantes migrantes, la sensación de un entorno social agradable aumenta cuando en la convivencia lúdica está involucrado el o la docente. Por último, la comunicación de

las emociones fluye favorablemente cuando se percibe una actitud cariñosa, cooperativa y solidaria por parte de las y los profesores.

Lo anterior muestra que los componentes afectivos pueden ser un mediador en las capacidades sociales, así como en las estrategias de enseñanza. A su vez, estas últimas se relacionan con los procesos de aprendizaje y las etapas donde la pertenencia social y la aceptación entre pares son de suma importancia. En un panorama como el que se enfrenta actualmente, las emociones y la sensación de cercanía tienen una connotación superior, puesto que priorizar aspectos relacionados con la emotividad, sensibilidad y afecto tiene una incidencia directa en el desempeño académico de las y los estudiantes.

CONCLUSIONES

La mayoría de las y los profesores refieren que el regreso a las aulas pospandemia implicó una serie de ajustes pedagógicos y didácticos. Tales ajustes han priorizado la atención de asuntos emocionales relacionados con la inseguridad para socializar de algunas NNA, así como el rezago académico en cuanto al contenido de las asignaturas. Esto significa que se necesitan replantear los modelos educativos que rigen al sistema educativo mexicano. Ante esta realidad, las y los alumnos migrantes procedentes de EE. UU. son únicamente un sector de la comunidad estudiantil que espera recibir educación oportuna y de calidad al reincorporarse a clases presenciales. Otros sectores del estudiantado los conforman menores con discapacidad, menores con habilidades especiales, hablantes de lenguas indígenas, migrantes internos –como las y los hijos de jornaleros agrícolas–, y quienes necesitan una atención psicológica y familiar más especializada. Todos estos grupos de estudiantes son focos de atención prioritaria para repensar el rumbo que tomará la educación básica. En este sentido, cabe preguntarse: ¿qué tipo de estrategias serán necesarias en la nueva normalidad educativa para desarrollar conexiones intelectuales y socioafectivas entre estudiantes y docentes?

Las nuevas estrategias pedagógicas que asuma el profesorado deberán considerar, por una parte, los planteamientos de tipo socioemocional que han enmarcado los programas educativos nacionales. Por otra parte, es necesario que se tomen en cuenta las condiciones sociales, académicas y afectivas que se han presentado en el alumnado y sus familias a raíz de esta contingencia. Es por ello por lo que las estrategias pedagógicas y afectivas que se plantean en este artículo son producto del discurso de docentes y de estudiantes, de manera que se expresan como actividades para realizarse en conjunto con el fin de fortalecer los lazos afectivos y, por ende, el aprendizaje académico.

Es necesario resaltar que la salud emocional de las y los docentes es pieza clave para poder ofrecer bienestar a quienes se encuentran a su cargo durante el regreso

presencial a las aulas (Rodríguez, 2020). Para lograr una educación de calidad pospandemia, habrá que visibilizar y atender las necesidades personales e individuales del equipo docente. Es imprescindible reconocer que, como cualquier otra persona, las y los docentes tuvieron que afrontar situaciones económicas, emocionales y de salud física durante el confinamiento sanitario. A lo anterior se le suma la responsabilidad de informarse y mantenerse actualizados sobre las nuevas disposiciones y requerimientos administrativos escolares; de dar seguimiento al desempeño académico de sus estudiantes, así como madres y padres de familia; y de implementar estrategias para sobrellevar la reincorporación escolar. Ante tal carga física, mental y emocional es que se vuelve indispensable el acompañamiento y la capacitación psicológica docente con el fin de que cuenten con herramientas de contención emocional y para brindar apoyo en el aula.

Se debe agregar que las estrategias presentadas en este artículo convocan a la participación colectiva de todos los y las agentes involucrados en la educación: investigadores educativos y sociales, creadores de política pública, personal administrativo de las escuelas, cuerpo docente, estudiantes, padres y madres de familia. La educación inclusiva no es trabajo de una sola persona; de manera que no se le puede exigir solamente a las y los profesores que sean quienes se capaciten y diseñen nuevos materiales y estrategias. Para lograr los objetivos frente a este nuevo escenario se requiere de una colaboración grupal desde las diferentes instancias educativas.

La investigación, por su parte, centra sus esfuerzos en recopilar información de la sociedad para que los agentes pedagógicos, escolares y familiares puedan utilizarla y difundirla. Esto con el fin de que el diseño, la aplicación y el seguimiento de las nuevas estrategias académicas y afectivas se realice como parte de un ejercicio comunitario. Desde esta óptica, se considera que la política pública debe encaminarse a proteger el derecho escolar de las NNA, garantizando su acceso y permanencia en los espacios educativos. Esto se puede hacer posible por medio de la creación de rutas fáciles y accesibles para la inscripción, así como la integración social y académica del estudiantado migrante y no migrante.

Así también, la participación de los padres y madres de familia se convierte en un elemento fundamental para garantizar una educación integral. Sin su apoyo y acompañamiento, la implementación de nuevos modelos educativos se vuelve una tarea complicada, ya que se requiere del conocimiento y el seguimiento de aspectos académicos y afectivos de las y los hijos desde casa. Es por tal motivo que la cultura de colaboración que traen consigo los padres y madres de las y los estudiantes migrantes de retorno puede convertirse en un insumo valioso mediante el cual las escuelas de México identifiquen las necesidades de aprendizaje del alumnado. Pero también para encontrar en conjunto soluciones innovadoras frente a las dificultades sociales y afectivas presentes en el aula.

Por consiguiente, las estrategias pedagógicas propuestas deberán implementarse en función del logro académico y la salud física y psicológica del alumnado y de la comunidad escolar. Éstas orientarán sus esfuerzos al cumplimiento de los propósitos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), relacionados con el interés por aspectos socioemocionales y las adecuaciones curriculares que cada estudiante requiera. En este sentido, el proceso de enseñanza y aprendizaje debe vincularse con lo afectivo, en especial durante esta transición a la vida escolar pospandemia, en la cual aún se presentan grandes afectaciones en los procesos de socialización a nivel emocional que se relacionan de forma indirecta con los resultados del desempeño y el éxito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia. Gedisa.
- Chávez, L. y Menjívar, C. (2010). Children Without Borders: A Mapping of the Literature on Unaccompanied Migrant Children to the United States. *Migraciones Internacionales*, 5(3). 71-111. <https://doi.org/10.17428/rmi.v5i18.1080>
- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26. <https://shorturl.at/mpBKY>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). Inclusión educativa de niñas, niños y adolescentes en situación de migración. <https://shorturl.at/hrYZ1>
- Gándara, P. (2016). Policy Report. The Students we Share. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2). 357-378. <https://shorturl.at/dnHU4>
- Gardner, H. (2001). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Migración. INEGI. <https://shorturl.at/kqtLS>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). El derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes de familias de jornaleros agrícolas migrantes. INEE. <https://shorturl.at/czU37>
- Jacobo Suárez, M. (2016). Migración de retorno y políticas de reintegración al sistema educativo mexicano. Lineamientos No. 7. Políticas públicas migratorias regionales, 1, 1-6. <https://shorturl.at/uQRW4>

- Jacobo Suárez, M. (2017). De regreso a “casa” y sin apostilla: estudiantes mexicano-americanos en México. *Sinéctica*, revista electrónica de educación, (48), 1-18. <https://shorturl.at/FUVX6>
- Kleyn, T. (2020). Addressing the Socioemotional Well-being of Bilingual & Immigrant Students: Educators Rising to the Coronavirus Call. *NYSABE Bilingual Times*, 8-13. <https://shorturl.at/hEHMZ>
- Passel, J., Cohn, D. y Gonzalez-Barrera, A. (2012). Net Migration from Mexico Falls to Zero –and Perhaps Less. Pew Hispanic Center. <https://shorturl.at/sCDQT>
- Restrepo, L. (2000). La pedagogía de la ternura en la educación primaria. Instituto de Investigación en Educación.
- Rodríguez, A. O. (2020). Salud mental y apoyo psicosocial en la familia. En G. C. Valdéz Gardea (comp.), *Manual de estrategias pedagógicas para apoyar a niños, niñas y adolescentes migrantes en tiempos del COVID-19* (pp. 8-10). El Colegio de Sonora – Secretaría de Educación y Cultura. <https://shorturl.at/hlpBP>
- Román González, B. y Carrillo Cantú, E. (2017). “Bienvenido a la escuela”: experiencias escolares de alumnos transnacionales en Morelos, México. *Sinéctica*, revista electrónica de educación, 48, 1-19. <https://shorturl.at/bqWIN>
- Román González, B., Carrillo Cantú, E. y Hernández-León, R. (2016). Moving to the Homeland: Children’s Narratives of Migration from the United States to Mexico. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, 32(2), 252-275. <https://doi.org/10.1525/mex.2016.32.2.252>
- Román González, B. y Valdéz Gardea, G. C. (2020). Niñez y educación transfronteriza. Retos y estrategias ante la pandemia COVID-19. En C. Masferrer (coord.), *Migración y Desigualdades ante COVID-19: poblaciones vulnerables y redes de apoyo en México y Estados Unidos* (pp. 15-16). El Colegio de México.
- Ruiz Peralta, L. F. (2020a). Estrategias docentes de inclusión y habilidades de integración social de estudiantes migrantes procedentes de Estados Unidos en educación primaria en Hermosillo, Sonora [tesis doctoral, Universidad de Sonora]. Repositorio institucional.
- Ruiz Peralta, L. F. (2020b). ¿Qué tanta relación guardan? Estrategias docentes de inclusión y habilidades de integración social de estudiantes migrantes procedentes de Estados Unidos, en educación primaria. En A. C. Guadarrama Muñoz y G. C. Valdéz Gardea (comps.), *Migraciones del siglo XXI: nuevos actores, viejas encrucijadas y futuros desafíos* (pp. 277-304). Editorial Parmenia.

- Ruiz Peralta, L. F. y Valdéz Gardea, G. C. (2012). Menores de retorno. El proceso administrativo de inscripción en las escuelas sonorenses. En G. C. Valdéz Gardea (comp.), *Movilización, migración y retorno de la niñez migrante: una mirada antropológica* (pp. 177-214). El Colegio de Sonora.
- Sánchez García, J. y Zúñiga, V. (2010). Trayectorias de los alumnos transnacionales en México. *Propuesta intercultural de atención educativa. Trayectorias*, 12(30). 5-23. <https://shorturl.at/enuCV>
- Valdéz Gardea, G. C. (2020, 30 de mayo). Acciones solidarias en tiempos del Covid-19. *Expreso*. <https://shorturl.at/oCNPY>
- Valdéz Gardea, G. C., Ruiz Peralta L. F., Rivera García, O. B. y López, R. A. (2018). Menores migrantes de retorno: problemática académica y proceso administrativo en el sistema escolar sonorense. *región y sociedad*, 30(72). 1-30. <https://doi.org/10.22198/rys.2018.72.a904>
- Zarate, M. E. (2007). *Understanding Latino Parental Involvement in Education. Perceptions, Expectations, and Recommendations*. The Tomás Rivera Policy Institute.
- Zúñiga, V. y Giorguli Saucedo, S. E. (2019). Niños y niñas migrantes internacionales en México: la generación 0.5. *El Colegio de México-Universidad Nacional Autónoma de México*.
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2008). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar. *Estudios sociológicos*, 26(76), 65-85. <https://doi.org/10.24201/es.2008v26n76.276>
- Zúñiga, V. y Hamann, E. T. (2015). Going to a Home you Have Never Been to: The Return Migration of Mexican and American-Mexican Children. *Children's Geographies*, 13(6). 643-655. <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.936364>
- Zúñiga, V., Hamann, E. T. y Sánchez García, J. (2008). Alumnos transnacionales: escuelas mexicanas frente a la globalización. *Secretaría de Educación Pública*.
- Zúñiga, V. y Vivas Romero, M. (2014). Divided Families, Fractured Schooling, in Mexico: Educational Consequences of Children Exposition to International Migration. *Cahiers*, 6. 3-18. <https://shorturl.at/GJNQ9>

Evaluación auténtica y retroalimentación del proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel preescolar

Authentic evaluation and feedback of the teaching-learning process at preschool level

Fernanda Ángeles Sánchez¹

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Francisco Félix Arellano Rabiela²

Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

Resumen

La evaluación del aprendizaje es uno de los problemas más complejos en el contexto educativo, y en preescolar la situación es aún más complicada, puesto que la retroalimentación no juega un papel central en el proceso de evaluación. En este sentido, este artículo tiene como objetivo examinar la importancia de una retroalimentación efectiva y oportuna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas de preescolar, así como en el seguimiento que le dan las familias. La metodología de este estudio fue cualitativa de tipo descriptivo. Los resultados sugieren que la evaluación auténtica debe ser un pilar en el proceso de aprendizaje en preescolar, etapa formativa donde se enfatiza la importancia de una retroalimentación positiva y asertiva, que se enfoque en el proceso y no en los resultados. Un proceso de retroalimentación oportuno para el alumnado de preescolar permite ponerlos al centro y hacerlos conscientes de su propio aprendizaje. Se concluye que la evaluación auténtica es fundamental en el proceso de aprendizaje en preescolar y que debe involucrarse a las familias de manera activa. Esto permite tener un panorama integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que a su vez posibilita que docentes y familias tomen decisiones para la mejora del desempeño de los niños y las niñas de preescolar.

¹ fer.angs211@aefcm.nuevaescuela.mx | Autora para correspondencia | <https://orcid.org/0009-0008-9778-6068>

² farellanorabiela@aefcm.gob.mx | <https://orcid.org/009-0003-1308-4653>

Palabras clave

Evaluación formativa, desempeño del estudiante, retroalimentación, educación preescolar, México.

Abstract

The evaluation of learning is one of the most complex problems in the educational context. In preschool, feedback does not play a central role in the evaluation process. The purpose of this article was to examine the changes that effective and timely feedback brings about in the teaching-learning process in preschool children. The methodology of this study was qualitative and descriptive. The results suggest that authentic evaluation should be a pillar in the learning process in preschool, where the importance of positive and assertive feedback is emphasized, which focuses on the process and not on the results. An opportune process in the feedback to preschool boys and girls allows them to be placed at the center and aware of their own learning. It was concluded that authentic assessment continues to be essential in the preschool learning process and that families should be actively involved. This allows having a comprehensive overview of the teaching-learning process, so that teachers and families make decisions to improve the performance of preschool children.

Keywords

Formative assessment, student performance, feedback, preschool education, Mexico.

INTRODUCCIÓN

En preescolar la evaluación no tiene un papel central en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas. Generalmente, se realiza como un trámite administrativo de rendición de cuentas al integrante de la familia que es responsable de la o el menor. Por ello, no se ponderan la evaluación auténtica y la retroalimentación como un aspecto formativo que ayude a mejorar el desarrollo del alumnado. Dadas estas circunstancias, el presente estudio tiene el objetivo general de examinar la importancia de una retroalimentación efectiva y oportuna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas de preescolar, así como en el seguimiento que le dan las familias. Todo ello con la intención de favorecer tales procesos en la población estudiada.

Del objetivo general antes planteado se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Reconocer qué beneficios ofrece a los niños y las niñas de nivel preescolar que su docente les comunique una retroalimentación oportuna y eficaz sobre su proceso de aprendizaje, tomando en cuenta su individualidad.

- Evidenciar el significado y el seguimiento que le dan los padres y las madres de familia al informe descriptivo y a las reuniones de rendición de cuentas sobre el proceso formativo de sus hijos e hijas, por medio de instrumentos para recabar la información.

Por lo anterior, este artículo pretende visibilizar la importancia que tiene la evaluación del aprendizaje, así como la necesidad de innovar las prácticas educativas tomando como pilar la evaluación auténtica. Esto permitiría brindar una retroalimentación oportuna y efectiva al alumnado de preescolar y, a su vez, haría posible observar su desempeño sin minimizar aspectos socioemocionales como su autoestima y confianza, lo que deriva en un impacto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto al mismo tema, la evaluación, como una práctica innovadora, debe relacionarse con la evaluación auténtica, la retroalimentación y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Además, es vital que en su puesta en práctica se involucren tres agentes: el o la docente, los integrantes de la familia que son responsables del proceso educativo de la o el menor³ y las y los niños de nivel preescolar. Ahora bien, para que niños y niñas tengan un rol activo, es importante que empiecen a tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje, con lo que fortalezcan su autonomía y el inicio de su proceso de reflexión. En palabras de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018):

Los alumnos deben de ir tomando conciencia de su propio aprendizaje a partir de la evaluación que se desarrolla en clase; en el parvulario, esta toma de conciencia debe de ser promovida por el profesorado a partir de la idea de que las niñas y los niños son capaces de reflexionar sobre su propia evolución y tomar decisiones tanto individual como colectivamente como resultado de su propia reflexión. (p. 15)

Como da cuenta la cita antes expuesta, al involucrar al niño o a la niña en su proceso de aprendizaje por medio de la retroalimentación y la guía del o la docente, se harán evidentes sus logros, fortalezas y áreas de oportunidad. De manera que podrá trabajar en ellas para alcanzar avances significativos que repercutan positivamente en su proceso formativo, con lo cual también se contribuye al cumplimiento de los objetivos pedagógicos de este nivel. Asimismo, el o la docente podrá reflexionar sobre su propia intervención con la finalidad de revisar y favorecer sus procesos de enseñanza. Esto le permitirá brindar acompañamiento especializado y construir el andamiaje para el avance del proceso formativo, ya que se podrá establecer una relación más cercana entre infante y docente.

³ Se denominará de esta forma, o como “familias”, a lo que en la teoría se aborda como padres de familia. Lo anterior con la finalidad de darle a la investigación una mirada inclusiva.

Por otro lado, las familias involucradas en la educación de sus hijos e hijas también son partícipes de la retroalimentación que se les brinda, pues reciben por parte de la escuela un informe de evaluación trimestral con el fin de que puedan dar seguimiento desde casa y así apoyar con el logro de los objetivos. En este sentido, conocer su opinión es fundamental, pues a partir de ella se podrán ajustar tales informes para brindar un seguimiento en conjunto con el o la docente y potencializar el proceso formativo de niños y niñas. Más aún, esto les facilitará reconocer la importancia del preescolar, así como identificar las expectativas de este nivel educativo. Asimismo, lo anterior contribuye a delimitar las responsabilidades que tienen los tres agentes educativos y especifica aquello que le corresponde a cada uno. En suma, es posible adelantar que la retroalimentación es un punto clave para influir de manera positiva en el aprendizaje y la enseñanza que, además, fortalece los canales de comunicación y que tiene la ventaja de poder implementarse en las aulas sin generar algún tipo de costo.

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

A continuación, se presenta el marco teórico y conceptual que sustenta este trabajo, el cual parte de dos ejes de argumentación. En primer lugar, se abordan los retos de la evaluación desde la mirada de autores y autoras como O'Malley y Valdez Pierce (1996) y Santos Guerra (1988). De igual forma, se enfatiza la importancia que tiene la evaluación auténtica desde el enfoque de autoridades en la materia como Ahumada (2005), Arellano Rabiela et al. (2021), Brown (2015), Díaz Barriga Arceo (2006), Herman et al. (1992), Meyer y Land (2006) y Vallejo Ruiz y Molina Saorín (2014). En segundo lugar, se examina la importancia de una retroalimentación efectiva y oportuna en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas de preescolar, así como el seguimiento que le dan las familias.

De acuerdo con Vallejo Ruiz y Molina Saorín (2014), las dos funciones vitales de la evaluación son la pedagógica y la social. En este marco, para cumplir los objetivos pedagógicos de la evaluación es necesario implementarla con el fin de organizar las actividades de enseñanza-aprendizaje de una manera eficaz para mejorarlas y con ello ayudar a los alumnos a desarrollar sus capacidades y competencias. Por otro lado está la función social de la evaluación, que se centra en acreditar, precisamente ante la sociedad, que el estudiante está capacitado para desempeñar determinadas actividades fuera del contexto escolar. Hay que mencionar, además, que la evaluación ha tomado un papel preponderante en las políticas públicas referentes a la educación. Sin embargo, en las instituciones educativas se evalúa de manera descontextualizada y se prioriza la evaluación sumativa.

Uno de los problemas sobre los que hace énfasis la teoría es que la evaluación tiene un enfoque tradicional, que privilegia los conocimientos en lugar de las competencias de las y los estudiantes, razón por la que se tiende a relegar a un papel secundario

en el nivel preescolar. Al respecto, Santos Guerra (1988) enfatiza que la evaluación presenta desórdenes, a los cuales denomina patologías. Algunas de las principales patologías que menciona el autor son las siguientes:

- se evalúan únicamente los resultados;
- se evalúan exclusivamente los conocimientos;
- se evalúa la vertiente negativa;
- se evalúa de forma descontextualizada;
- se evalúa de manera cuantitativa;
- se utilizan instrumentos inadecuados;
- se evalúa unidireccionalmente; y
- no se hace autoevaluación.

En contraposición a tales despropósitos, este artículo se plantea desde la perspectiva de la evaluación auténtica y la retroalimentación. Lo anterior, ligado a una enseñanza situada, donde impere un cambio en la cultura de evaluación. Esta visión ha generado algunas contradicciones y tensiones, como proponer estrategias de aprendizaje y solución de problemas acordes al contexto y la cultura del estudiante, cuando ello no está ligado a una evaluación auténtica ni una retroalimentación efectiva. Desde el punto de vista teórico, la evaluación auténtica encuentra sustento en los principios constructivistas del aprendizaje, ya que reconoce la importancia de la vinculación entre los conocimientos previos y los nuevos para la creación de una significación personal de lo aprendido. De esta manera, acepta las diferencias entre las y los estudiantes en lo que se refiere al ritmo y estilo de aprendizaje, así como también refiere a la capacidad individual de memoria y razonamiento. Asimismo, sostiene que el aprendizaje se vuelve significativo cuando las y los alumnos logran una motivación, la cual se consigue si adquieren la responsabilidad sobre su propio aprendizaje, y cuando las y los estudiantes valoran la diversidad de pensamientos como elementos para el desarrollo de su capacidad crítica y de la creatividad (Ahumada, 2005). Mas aún, una evaluación auténtica, con base en una enseñanza situada, implica la movilización de saberes. Evaluar en contextos reales, sustentados en aprendizajes reales, permite dar cuenta no sólo de la adquisición de distintos tipos de saberes, sino de la movilización y aplicación de estos en diversos escenarios socioculturales.

Para una evaluación auténtica, Díaz Barriga Arceo (2006) propone el uso de instrumentos centrados en el desempeño, como las rúbricas analíticas y los portafolios de evidencias. También sugiere emplear la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación como complemento a la evaluación del docente. Otro aspecto que se considera relevante rescatar sobre la evaluación auténtica es el papel central que tiene la retroalimentación oportuna y positiva para su implementación (Arellano Rabiela et al., 2021). Si bien la creación y la gestión de tareas de evaluaciones auténticas pueden requerir de mayor tiempo y recursos, se argumenta que los beneficios en términos de mejora de aprendizaje son muy superiores a tales factores (Brown,

2015). Entre tales beneficios, uno de los principales es que por medio de una retroalimentación efectiva, el estudiantado y sus familias pueden detectar las áreas de oportunidad para mejorar el aprendizaje.

Brown (2015) abona al tema de la evaluación auténtica señalando que ésta desafía a las y los estudiantes porque es común que durante su formación no se hayan encontrado con actividades de evaluación que promuevan su creatividad, de manera que resulta central para la evaluación auténtica que ésta se aplique a aprendizajes contextualizados. En palabras de Díaz Barriga Arceo y Hernández Rojas (2002), es necesario “enseñar a pensar y actuar sobre contenidos significativos y contextualizados” (p. 30), así como encontrar un vínculo entre la planeación, la evaluación y la retroalimentación. Ese tipo de evaluación pone de relieve los conceptos umbrales y los conocimientos problemáticos a los cuales se enfrentan las y los estudiantes, puesto que requieren de la aplicación práctica de las teorías en lugar de limitarse a la utilización de la memoria. Es decir, el alumnado debe aprender con base en los problemas reales de su comunidad y contexto. De manera que los conceptos umbrales le permiten tener los niveles mínimos o superiores para implementarlos en situaciones de su vida cotidiana (Meyer y Land, 2006).

De acuerdo con Herman et al. (1992), la evaluación auténtica se caracteriza por “demandar que los aprendices resuelvan activamente tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales” (p. 2). Por ello, la evaluación auténtica se enfoca en el desempeño del aprendiz e incluye una diversidad de estrategias de instrucción y evaluación que, además de holísticas, son formativas y rigurosas en su diseño para obtener mejores resultados en cuanto a la calidad del proceso educativo (Arellano Rabiela et al., 2021). Por su parte, Díaz Barriga Arceo (2006) complementa tales señalamientos al enfatizar que la evaluación auténtica se debe centrar en el desempeño como una alternativa para evaluar la enseñanza y el aprendizaje. Por consiguiente, las tareas deben estar situadas, lo que implica que se contextualicen y que supongan:

desafíos intelectuales complejos [para las y los estudiantes], que lo[s] llev[e]n a realizar un trabajo investigativo propio y a emplear su conocimiento en tareas abiertas, poco estructuradas, de manera que se hace indispensable el desarrollo de habilidades metacognitivas y de solución de problemas. Al mismo tiempo, son tareas con la suficiente flexibilidad para dar espacio a distintos estilos de aprendizaje, aptitudes e intereses, así como para identificar fortalezas o talentos personales. (p. 133)

Como se afirmó anteriormente, la retroalimentación es una parte fundamental de la evaluación auténtica. Para indagar de manera más profunda en este tema, Osorio Sánchez (2012) realizó un estudio que analiza el rol de la retroalimentación efectiva y oportuna en el proceso académico y formativo de niños y niñas en edad preescolar. Esta investigación buscó comprender las percepciones de las y los estudiantes, las

familias y el profesorado sobre el uso de la retroalimentación inmediata y específica en tal nivel escolar. Los hallazgos de esta autora enfatizan la importancia de una evaluación formativa en el aula, así como de brindar una retroalimentación continua al alumnado para lograr avances significativos en su proceso educativo.

Con relación al mismo objeto de estudio, Osorio Sánchez y López Mendoza (2014) realizaron una investigación en una institución privada de nivel preescolar en Bogotá, Colombia. En ésta analizaron la manera en la que se les brinda retroalimentación a niños y niñas en edad preescolar, en conjunto con otro agente: los padres y las madres de familia. Así también, los autores indagaron en el rol que cumple la familia en el proceso de enseñanza y aprendizaje para conocer sus percepciones, así como las de los y las docentes, sobre el uso de la retroalimentación en el ambiente educativo de sus hijos e hijas. Los resultados mostraron que la retroalimentación oportuna motiva a las y los estudiantes, mejora su desempeño académico y su proceso formativo dentro y fuera del aula, y propicia experiencias de aprendizaje más significativas. Respecto al trabajo en conjunto con las familias y docentes, la investigación dio a conocer que es fundamental su participación en el proceso de evaluación de infantes en edad preescolar.

Más allá de las referencias antes citadas, existe poca evidencia del uso de la evaluación auténtica y la retroalimentación en preescolar. No obstante, se encuentran estudios sobre tales temas aplicados en otros entornos escolares. Ejemplo de ellos es la investigación de Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021), quienes realizaron una investigación sobre el modelo de retroalimentación para el aprendizaje. A partir de sus hallazgos, las autoras describen la retroalimentación como un acto dialógico y sostenible, para el que se requiere alinear las percepciones de docentes y estudiantes. Asimismo, señalan que la retroalimentación entre pares es una actividad que fomenta la autorregulación. Finalmente, las autoras concluyen que la retroalimentación para el aprendizaje implica actos de diálogo que permiten sistematizar los avances de cada estudiante en su proceso de aprendizaje.

En otros estudios respecto al tema realizados en el contexto de América Latina, se encontró que la retroalimentación formativa tiene una relación favorable con el aprendizaje. Ésta puede facilitar la participación, la autoconfianza y la actitud que tienen los niños y las niñas hacia la clase. A pesar de que las investigaciones citadas demuestran los beneficios de implementar la retroalimentación, autores como Hernández y Catrino (2015) retoman aspectos que se observan en preescolar:

La evaluación se entiende como medición de resultados de aprendizaje al final del periodo de ejecución de la enseñanza para verificar el dominio de contenidos... el único agente evaluador, el profesorado otorga escasa retroalimentación. (citado en Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 49)

Esta práctica común en preescolar de corregir y calificar quita el sentido a la evaluación formativa, ya que no permite observar los aprendizajes esperados de los niños ni su grado de dominio de estos.

Ahora bien, en el contexto mexicano a nivel preescolar, tanto en escuelas públicas como privadas, se utiliza una evaluación cualitativa. Además, la SEP (2018) menciona que la retroalimentación formativa suele ser impersonal y se realiza por medio de símbolos, frases de felicitación, de deseo a futuro, de mayor esfuerzo o de reprobación, lo que incide en que ésta sea ineficaz, tanto si se comunica de forma oral como escrita. De ahí que este tipo de retroalimentación no permita conocer lo aprendido, puesto que se enfoca únicamente en el resultado y no en el proceso, cuando es en éste donde se construye el aprendizaje.

Habría que decir también sobre este tema que, cuando la retroalimentación se proporciona de manera superficial e impersonal, a las y los estudiantes se les dificulta comprender qué aspectos deben mejorar y cómo hacerlo, o qué hicieron bien y de qué forma pueden continuar mejorando. Motivo por el cual es importante que se reconozcan y se valoren sus fortalezas, ya que conllevan un esfuerzo para llegar hasta ahí. En este sentido, cabe recalcar que la retroalimentación es un pilar fundamental en los procesos de evaluación, puesto que permite que las y los estudiantes, las familias y el profesorado cuenten con elementos para conocer en qué medida se han logrado los aprendizajes. Esto, a su vez, incide en la toma de decisiones que permita ajustar y adecuar la enseñanza. De ahí la importancia de que esta evaluación sea auténtica.

Otro aspecto que considerar al hablar sobre retroalimentación y evaluación auténtica es la comunicación que hay entre las familias y las instituciones educativas. En ocasiones, la relación que existe entre estos dos actores no siempre es la deseable. Esto sucede debido a una escasa comunicación, a la falta de confianza que impide el intercambio de información y a la carencia de compromiso por parte de la escuela. De manera que los encuentros se dan, por lo general, sólo cuando existe la necesidad de resolver un conflicto. Sobre este punto, la SEP (2017) hace énfasis en la importancia de que:

para que el alumno logre un buen desempeño escolar se requiere que haya concordancia de propósitos entre la escuela y la casa. De ahí la importancia de que las familias comprendan a cabalidad la naturaleza y los beneficios que los cambios curriculares propuestos darán a sus hijos. Muchas veces los padres solo tienen como referencia la educación que ellos recibieron y, por ende, esperan que la educación que reciban sus hijos sea semejante a la suya. La falta de información puede llevarlos a presentar resistencias que empañarían el desempeño escolar de sus hijos. (p. 43)

Comprender la relevancia y el seguimiento que le dan las familias a la retroalimentación que se les brinda del proceso académico de su hija o hijo, hará posible evidenciar

qué tan significativo es para ellas lo que se les comunica y beneficiar los procesos de enseñanza-aprendizaje sin que se desarticule lo trabajado en la escuela al llegar al hogar. Asimismo, el propósito de realizar la evaluación es que los resultados obtenidos lleven a las y los involucrados en el proceso a reflexionar y tomar decisiones de forma sistemática. Lo anterior puesto que se exhorta a las y los docentes a observar de forma metódica a sus estudiantes con la intención de realizar ajustes individuales en las intervenciones que diseñan para, así, optimizar los aprendizajes (Perrenoud, 2008).

Por su parte, Rodríguez Frías y Flotts de los Hoyos (2019), abordan la retroalimentación desde un enfoque formativo y plantean que ésta permite conocer dónde se encuentra en relación con los aprendizajes del currículo. De igual manera, señalan que la retroalimentación debe cumplir con cuatro condiciones o características: ser descriptiva, individualizada, regular y orientada. Además, requiere tener presente al individuo y considerar los aspectos cognitivos; pero también los emocionales, debido a que inciden directamente en la motivación, la cual es una herramienta esencial para que el proceso de aprendizaje cumpla su objetivo.

Todavía cabe señalar, con respecto a la necesidad de involucrar a las familias en los procesos de evaluación y retroalimentación, lo expuesto en el Artículo 78 de la Ley General de Educación (Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión, 2019). Éste señala que madres y padres de familia, o tutores si es el caso, deben trabajar en corresponsabilidad con el cuerpo docente y la institución para acompañar y apoyar el proceso educativo de sus hijos e hijas, para lo cual deben involucrarse en el proceso de aprendizaje y realizar un seguimiento en casa acerca de lo que sucede en la escuela. En suma, es vital que se construyan los canales de comunicación adecuados para proporcionar una retroalimentación significativa del proceso de enseñanza-aprendizaje.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS

La metodología de este estudio es de corte cualitativo y de tipo descriptivo. Los instrumentos de investigación para recopilar los datos fueron tres: un guion de entrevista semiestructurado, un cuestionario vía Formularios de Google® y un guion para la observación directa. Tales instrumentos se aplicaron en el Jardín de Niños “Juan Ramón Jiménez”, ubicado en la alcaldía Iztacalco de la Ciudad de México, en México. Los sujetos de investigación fueron los niños y las niñas de este jardín, sus docentes y las familias, a quienes se les denominó la triada de la educación. Respecto a la población de niños y niñas, los instrumentos se aplicaron tanto a estudiantes de primero, como de segundo y tercer grado. En la **Tabla 1** se muestra la matrícula inscrita en el preescolar seleccionado. Sin embargo, cabe señalar que no todo el alumnado asistió de manera regular.

Tabla 1

Matrícula inscrita por grado y grupo del Jardín de Niños "Juan Ramón Jiménez"

Grado y grupo	Número de matrícula inscrita
1° A	21
2° A	18
2° B	19
2° C	19
3° A	18
3° B	20
3° C	20

Del mismo modo, es importante indicar que casi todo el cuerpo docente del jardín de infantes está conformado por mujeres. Cada grado y grupo tenía al frente una docente titular. Además, al momento del estudio, contaban con una especialista en Educación física, una especialista de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva (UDEEI) y un especialista en el idioma inglés. En la **Tabla 2** se plasma el grado y grupo que atiende cada docente y se incluyen algunos datos relativos a su perfil profesional, como la institución de la que egresan, los años de servicio, así como sus estudios iniciales y complementarios.

Tabla 2

Perfil de las docentes y especialistas de la institución

Agente educativo	Cargo	Perfiles profesionales (años de servicio, institución de egreso, estudios iniciales y complementarios)
DIRECTIVOS	Supervisora	En 1998 se tituló de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños como Profesora de Educación Preescolar. En 2014 concluyó la maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional.
	Directora	Es Licenciada en Educación Preescolar. Cuenta con 11 años de servicio en el sector público y 17 en el sector privado.
	Subdirectora	Egresó en 2002 de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños con el título de Licenciada en Educación Preescolar.
	1° A	Se tituló en 2019 de la Centenaria Escuela Normal del Estado "Ignacio Manuel Altamirano" como Licenciada en Educación Preescolar.
	2° A	Egresó en 2005 de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños con el título de Licenciada en Educación Preescolar.
DOCENTES TITULARES	2° B	Egresó en 2008 de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños con el título de Licenciada en Educación Preescolar. Cuenta con una trayectoria de 14 años en el magisterio. También tiene una Licenciatura en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana.

Agente educativo	Cargo	Perfiles profesionales (años de servicio, institución de egreso, estudios iniciales y complementarios)
DOCENTES TITULARES	2° C	Licenciada en Educación Preescolar, expedida en 2010 con el acuerdo secretarial 286, 328 y 357 de la SEP.
	3° A	Licenciada en Educación Preescolar expedida en el 2007 con el Acuerdo Secretarial 286, 328 y 357 de la SEP. Cuenta con una maestría en Motricidad. Ha ejercido durante 15 años, en los cuales ha tenido cargos directivos en el sector privado y fungido como docente en el sector público.
	3° B	Licenciada en Educación Preescolar, expedida por el Instituto Pedagógico Anglo Español en 1998. Ha ejercido como docente los últimos 25 años. Cuenta con formación en Educación Musical y Juego Lúdico.
	3° C	Posee una formación como asistente educativa. En 2013 se tituló como Licenciada en Educación Preescolar por la Universidad Pedagógica Nacional. Durante 14 años ejerció su profesión en el sistema privado y lleva 8 años trabajando para el sector público.
	Educación física	No proporcionó información. Tampoco se localizó su cédula profesional en el Registro Nacional de Profesionistas.
DOCENTES ESPECIALISTAS	UDEEI	Cuenta con la Licenciatura de Educación Especial, en el área de trastorno neurológico. Ejerce su profesión desde hace 22 años en el sector público (SEP).
	Inglés	Tiene la Especialidad en Enseñanza y Aprendizaje de Inglés como Lengua Extranjera, expedida en 2017 por la Universidad Pedagógica Nacional. Es licenciada en Administración por la Universidad Nacional Autónoma de México desde 2011.

De los 135 niños y niñas que conforman la matrícula de la institución, solamente se pudo recuperar la información de una muestra de 88 niños y niñas de los grupos 2.º A, 2.º B, 3.º A, 3.º B y 3.º C. La mayoría de las familias del alumnado son biparentales (60 %), aunque también existe una cantidad considerable de familias monoparentales (40 %). Sobre este mismo tema destaca que las madres y padres de familia del estudiantado son jóvenes, puesto que sus edades oscilan entre los 25 y 27 años, y la mayoría de ellos tiene un nivel de escolaridad entre secundaria terminada y preparatoria trunca (90 %). Asimismo, se encontró que, por razones económicas y de costumbres de la comunidad, 85 % de estas familias viven en casa de sus padres, lo que incide en que la autoridad esté representada por las y los abuelos del alumnado. En cuanto a las características de los lugares donde habitan, se puede señalar que se trata de departamentos de interés social. De manera que, al ser familias extendidas las que habitan estos espacios, existe un hacinamiento en los hogares.

Por otra parte, en lo que respecta a los instrumentos utilizados, se puede señalar que la guía de observación permitió recopilar datos de cómo se realiza la evaluación auténtica y la retroalimentación en el aula. Para ello, se observaron indicadores como frecuencia de la retroalimentación, motivación intrínseca, retroalimentación oportuna y asertiva, reacción de estudiante ante la retroalimentación, entre otros. A su vez, por medio de los guiones para entrevistas semiestructuradas se recuperaron elementos interesantes sobre las concepciones que tienen las y los docentes sobre la retroalimentación y la evaluación auténtica; la forma en la que hacen llegar tal

retroalimentación a las familias, a los niños y a las niñas; y cuál es su percepción y el impacto que tiene esta estrategia para devolver y comunicar el proceso de aprendizaje. Cabe señalar que se contó con la autorización de las y los entrevistados para grabar la conversación. Los cuestionarios se aplicaron a las familias debido a la apertura que tuvieron para contestarlo y así agilizar el proceso de recolección y análisis de datos. En este último, se plantearon tanto preguntas abiertas como cerradas con la intención de explorar las concepciones de las familias acerca de la educación preescolar, la retroalimentación oral o escrita (reportes de evaluación) que les brinda la docente y el significado que le dan a la información. Por medio de este instrumento también se buscó conocer su opinión sobre el uso de rúbricas analíticas como devolución de sus evidencias de aprendizaje.

DISCUSIÓN

Una vez analizados los resultados, pudo confirmarse lo planteado por Anijovich y Cappelletti (2017), quienes afirman que las prácticas de retroalimentación en el aula consisten en corregir, identificar errores y calificar, de manera que el sentido auténtico del aprendizaje se desplaza. El o la estudiante deja de ser el centro, por lo que se queda sin herramientas para comprender qué aspectos puede mejorar y cómo. De forma análoga, se observó que la retroalimentación formativa continúa siendo impersonal y pobre, como lo señalaron antes Santos Guerra (1988) y la SEP (2018). Asimismo, los resultados coinciden con la teoría que refiere que en preescolar todavía se realiza la retroalimentación por medio de símbolos, frases de felicitación, deseos a futuro o frases sobre la necesidad de hacer un mayor esfuerzo. Esto no permite conocer lo aprendido, puesto que se enfoca únicamente en el resultado sin tomar en cuenta el proceso. Es por ello por lo que la evaluación auténtica debe ser el pilar de una retroalimentación formativa oportuna, positiva y asertiva, de acuerdo con lo que proponen Osorio Sánchez (2012) y Osorio Sánchez y López Mendoza (2014).

Regresando al tema de la retroalimentación mediante frases o símbolos de elogio, reprobación o deseos a futuro, es necesario señalar que ésta se puede nutrir de otros elementos para dotar a las y los niños de herramientas e información sobre su aprendizaje. De igual forma, resultaría útil abrir espacios para la reflexión de manera complementaria a esta práctica, lo que le permitiría al estudiantado interiorizar los resultados que se les hayan comunicado, para que puedan entender cuáles fueron sus fortalezas, pero también sus áreas de oportunidad. De este modo, las y los niños podrán conectar la retroalimentación del docente con lo que deben hacer para mejorar.

Es importante generar prácticas educativas innovadoras en materia de evaluación auténtica en preescolar, como lo proponen Díaz Barriga Arceo (2006), Ahumada (2005), Brown (2015), Arellano Rabiela et al. (2021) y Herman et al. (1992). Por

lo cual, un proceso efectivo y oportuno en la retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas de edad preescolar debe tomar en cuenta los tres momentos de la evaluación: la diagnóstica, continua o formativa; la final o sumativa; y la retroalimentación. Ello permite visualizar el panorama integral de la enseñanza-aprendizaje y, con la información obtenida, brinda la oportunidad de tomar decisiones en beneficio y para la mejora de las y los estudiantes de preescolar.

Asimismo, en estas prácticas educativas innovadoras, las y los responsables de las familias deben reconocer la importancia de crear vínculos con la docente, puesto que comparten la finalidad de brindar educación integral al alumnado de preescolar. Por lo anterior, el trabajo en conjunto es una pieza fundamental. Sin embargo, los informes de evaluación que se les proporcionan a las familias no son del todo significativos, ya que cuentan con tiempo limitado para darles seguimiento en casa y el vocabulario que se utiliza en tales reportes en ocasiones es incomprensible para ellas. De manera que se enfrentan a estas barreras que les impiden conocer de forma certera si sus hijos o hijas están alcanzando su propósito educativo.

Hay que señalar que, a fin de que la propuesta de práctica educativa innovadora tenga éxito en materia de evaluación, es importante que se mantenga un diálogo asertivo entre las y los docentes y las familias. Tal diálogo deberá ahondar en las formas de apoyar el aprendizaje desde casa, la importancia de la asistencia al preescolar, los temas y aspectos que se van a aprender en preescolar, los avances en sus aprendizajes de los niños y las niñas, los tipos de actividades que se desarrollan en el salón de clases, y las características y necesidades de estudiantes en edad preescolar. Todo esto a fin de que se vean involucrados en el proceso de aprendizaje. Sobre este aspecto, la SEP (2018) señala que:

Los padres de familia o tutores esperan de la escuela, y de los docentes, información sobre el desempeño de sus hijos. A algunos les parece suficiente tener esta información en los momentos asignados de manera oficial y otros consideran necesario estar enterados de lo que sucede durante el proceso. (p. 28)

Es por lo ya mencionado que se vuelve fundamental que se construyan canales de comunicación para brindar una retroalimentación significativa en beneficio de las y los niños, en los cuales se involucre de forma continua a madres y padres de familia o tutores en el proceso de aprendizaje, puesto que las familias son una pieza fundamental para apoyar en la educación desde el hogar y dar seguimiento a la formación.

En la **Figura 1** se plasman las bases para que pueda mantenerse una comunicación efectiva entre los principales agentes involucrados en el proceso formativo de los niños y las niñas a nivel preescolar. Esto implica que el o la docente y las familias mantengan una corresponsabilidad del proceso de aprendizaje, sin delegar la parte que le concierne a cada quien en este proceso. Si se sigue la estructura del triángulo es posible percatarse de que, cuando no funciona la base ni se mantiene una comunicación

bidireccional y asertiva, no hay manera de que se sostenga la punta del triángulo y éste pueda brindar resultados que beneficien al proceso de aprendizaje. Si sólo existen canales de comunicación docente-estudiante o integrante de familia-estudiante no puede llevarse a cabo un proceso integrador entre todos los agentes que conforman la triada de la educación.

Figura 1

La triada de la educación



Finalmente, se puede aludir al estudio realizado por Osorio Sánchez (2012), quien encontró que la comunicación entre familias y docentes es fundamental en el proceso de evaluación de las y los infantes en edad preescolar. El o la docente debe proporcionar consejos y recomendaciones, así como conocer las estrategias que las madres y los padres de familia están utilizando para apoyar a sus hijos e hijas y la manera en la que proporcionan la retroalimentación. Es de suma importancia que estos agentes educativos estén en constante comunicación, ya que por medio del diálogo y el trabajo colaborativo se podrán ver frutos de esta sinergia orientada a alcanzar el propósito, puesto que los aprendizajes de la escuela se vinculan con los obtenidos en el hogar.

CONCLUSIONES

Una de las principales aportaciones de este artículo fue indagar en la relevancia de una retroalimentación efectiva y oportuna en preescolar, así como reconocer la eva-

luación auténtica como una práctica innovadora. Se encontró también que debe existir un involucramiento entre docentes y familias, para lo cual es necesario mejorar los informes escritos que la escuela entrega a padres y madres e implementar una comunicación asertiva. La evaluación educativa es un aspecto que debe ser prioritario en todas las instituciones educativas de México. Ésta permea en diferentes ámbitos, tales como la evaluación institucional, la evaluación del y para el aprendizaje, la evaluación curricular y la evaluación docente.

Dado que aún son escasos los estudios referentes al papel de la evaluación auténtica que pone al centro a la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas de preescolar, con esta investigación se buscó abrir brecha con el propósito de que se generen más prácticas educativas innovadoras. Se requiere de tiempo para que se dé un cambio de cultura en materia de evaluación y la retroalimentación pueda ser sea efectiva y oportuna. Esto permitirá a futuro una toma de decisiones pertinente para la mejora del rendimiento escolar de las y los niños de preescolar.

La política educativa vigente sugiere la importancia de la evaluación, pero poco se conoce sobre los mecanismos de evaluación en preescolar y el papel que juega la retroalimentación en este proceso. Por ello, es importante seguir estudiando este tema para favorecer la innovación de las prácticas educativas. Como se hace patente en este análisis, la retroalimentación es una estrategia estrechamente vinculada con la evaluación auténtica, ya que cuenta con los elementos para proporcionarla de manera significativa y oportuna. Utilizar esta estrategia bidireccional entre los agentes ya mencionados, y de manera continua durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitirá que las y los estudiantes de preescolar sean conscientes de su proceso de aprendizaje y se les considere como el actor central. En este sentido, se concluye que, para lograr una innovación educativa en materia de evaluación, es importante que se impulse la evaluación auténtica en preescolar y la retroalimentación como punto central para la mejora del aprendizaje de niños y niñas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (45), 11-24. <https://shorturl.at/fhGPR>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Arellano Rabiela, F. F., Jiménez Hernández, A. J. y Pineda Carrillo, M. E. (2021). Significado que dan los formadores de docentes al reto de la evaluación auténtica en los cursos en línea: la experiencia de la ENMJN [ponencia]. *Memoria Elec-*

trónica del Congreso de Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México.
<https://shorturl.at/nsyAV>

Brown, R. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21(2), 1-10. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. (2019, 30 de septiembre). Nueva Ley DOF 30-09-2019. Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación <https://shorturl.at/quw19>

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida. McGraw Hill; Interamericana Editores.

Díaz Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. McGraw Hill; Interamericana Editores.

Herman, J. L., Aschbacher, P. R. y Winters, L. (1992). A practical Guide to Alternative Assessment. Association for Supervision and Curriculum Development.

Meyer, J. y Land, R. (2006). Overcoming Barriers to Student Understanding: Threshold Concepts and Troublesome Knowledge. Routledge.

O'Malley, J. M. y Valdez Pierce, L. (1996). Authentic Assessment for English Language Learners: Practical Approaches for Teachers. Addison-Wesley Publishing Company.

Osorio Sánchez, K. (2012). El rol de la retroalimentación efectiva y oportuna para promover el proceso académico y formativo de niños y niñas en edad preescolar [tesis de maestría, Universidad de los Andes]. Repositorio Institucional Séneca. <https://shorturl.at/szGZ7>

Osorio Sánchez, K. y López Mendoza, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(1), 13-30. <https://doi.org/10.15366/riee2014.7.1.001>

Perrenoud, P. (2008). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Ediciones Colihue.

Quezada Cáceres, S. y Salinas Tapia, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje. Una propuesta basada en la literatura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26(88), 225-251. <https://shorturl.at/hr127>

- Rodríguez Frías, M. A. y Flotts de los Hoyos, M. P. (2019). Cuadernillo técnico de evaluación educativa 3. Definición del referente de la evaluación y desarrollo del marco de especificaciones. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación; Centro de Medición MIDE UC. <https://shorturl.at/joz12>
- Santos Guerra, M. A. (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. <https://shorturl.at/ekpqD>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Evaluar con enfoque formativo. La importancia de la realimentación. <https://shorturl.at/iBEMV>
- Vallejo Ruiz, M. y Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (64), 11-25. <https://doi.org/10.35362/rie640403>

Reseña del libro

Mobile learning: nuevas realidades en el aula*

Everardo Ruiz Miranda ¹

Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora

*Santiago, R., Trinaldo, S., Kamijo, M. y Fernández, A. (2015). Grupo Océano.

Mobile learning: nuevas realidades en el aula, de Raúl Santiago, Susana Trinaldo, Mercedes Kamijo y Álvaro Fernández, aborda la utilización de la tecnología móvil en el ámbito educativo. Por medio de estudios de caso y reflexiones, las y los autores exploran en cinco capítulos el potencial de los teléfonos inteligentes y las tabletas para transformar los procesos de aprendizaje en el salón de clases. En el primero de ellos se presenta una introducción general sobre el tema; mientras que el segundo analiza los fundamentos teóricos de esta innovadora modalidad de enseñanza. En el tercer capítulo, se exponen varios estudios de caso sobre la implementación de la tecnología móvil en diversos contextos académicos. El cuarto, por su parte, se centra en los retos y las oportunidades que plantea el mobile learning. Finalmente, en el quinto capítulo se muestran las consideraciones finales sobre el asunto en cuestión.

Uno de los aspectos más interesantes de esta publicación es la variedad de los estudios de caso que incluye. Las y los autores indagan en la utilización del mobile learning en distintos niveles escolares —desde la educación infantil hasta la educación superior—, pero también en diferentes ámbitos y modalidades, como la educación a distancia y la educación en el aula tradicional. Esto pone a disposición del público lector una panorámica amplia y detallada sobre cómo integrar la tecnología móvil en la práctica educativa.

En el libro se resalta la importancia de adaptar el proceso de enseñanza a la realidad tecnológica contemporánea, para lo cual el mobile learning puede ser una herramienta útil. Sobre esto, las y los autores señalan que el uso de dispositivos móviles permite al estudiantado tener acceso a la información de manera rápida y constante, lo que posibilita que construyan su propio conocimiento en tiempo real y desde cualquier lugar. Sin embargo, el uso de tales instrumentos como medio de consulta en clase requiere de una guía apropiada, por lo cual en el volumen se insta a las y los docentes a diseñar actividades de aprendizaje que sean significativas y que además fomenten la colaboración, la comunicación y el pensamiento crítico entre las y los

¹ ruizm1f2@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-3949-3979>

estudiantes, de modo que permita desarrollar habilidades vitales en las áreas personales y profesionales.

Otro de los puntos destacables en el libro es la reflexión crítica que se realiza sobre el *mobile learning*. Las y los autores hacen énfasis en los casos de éxito y en los beneficios de la utilización de los dispositivos móviles en las aulas; no obstante también exponen los desafíos y dificultades que surgen al implementar esta tecnología. Ejemplo de lo anterior es el llamado a las y los profesores para capacitarse en su empleo efectivo. Igualmente, se enfatiza la relevancia de garantizar la seguridad y privacidad de los datos del estudiantado al emplear herramientas digitales.

Aun así, hay que señalar que tal visión crítica se queda corta en asuntos sobre los cuales se requiere un análisis más profundo. En la obra se plantea de forma recurrente la necesidad de que el cuerpo docente se capacite en el manejo de las tecnologías y aprenda a diseñar actividades de aprendizaje provechosas. En este sentido, se ofrecen algunas estrategias para integrar el uso de dispositivos móviles en el aula y mejorar la calidad de la enseñanza. Aunque sería interesante conocer a detalle las características que constituyen a una formación especializada en *mobile learning*, no se ahonda más allá de tales recomendaciones ni tampoco se enuncian las competencias específicas que se requiere adquirir. Del mismo modo, pese a que se alude a la importancia de garantizar la confidencialidad de los datos del alumnado, no se describen de manera detallada las prácticas y protocolos de seguridad que se recomiendan seguir.

A pesar de las fortalezas del libro, existen algunos señalamientos que resulta necesario matizar y otros sobre los cuales es posible emitir una crítica. El primero de estos es que las y los autores tienden a idealizar el uso de las tecnologías móviles en el aula, así como también asumen que estas herramientas pueden aplicarse en cualquier contexto. En este sentido, es importante tener en cuenta que no siempre es adecuado ni se prestan las condiciones para utilizarlas en ciertas situaciones formativas, por lo cual deben implementarse estratégicamente. Además, se puede argumentar que la obra pareciera proponer que el *mobile learning* es una solución para la mayoría de los problemas de enseñanza y aprendizaje, sin considerar otros aspectos que influyen en el proceso educativo, como el entorno socioeconómico y cultural de las y los estudiantes, la formación docente, entre otros. Por último, cabe señalar que si bien los capítulos del volumen están definidos temáticamente, requieren de mayor cohesión entre ellos. Por ejemplo, el apartado sobre retos y oportunidades, aunque es rico en contenido, no muestra una conexión clara con los estudios de caso presentados en secciones anteriores.

En conclusión, *Mobile learning: nuevas realidades en el aula* es un ejemplar que vale la pena consultar, puesto que aborda de forma clara y precisa las posibilidades que brinda el uso de las tecnologías móviles en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las y los autores ofrecen recomendaciones y estrategias útiles para las y los do-

centes que deseen implementar tal herramienta en el salón de clases. Sin embargo, resulta imprescindible que quien vaya a implementarlas tome en cuenta que estos dispositivos deben emplearse de manera estratégica y consciente, ya que, por atractivos y beneficiosos que parezcan, no son una solución a todos los problemas que pueden presentarse en el contexto educativo.

