

PROCESOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES Y LA EVALUACIÓN



ISBN: 978-970-96620-1-6



COORDINADORES:

**AIDA DEL CARMEN RIOS ZAVALA
FRANCISCA CARDOZA BATRES
HILARIO ARAUJO GURROLA
ALICIA SIQUEIROS MANZANERA**



PROCESOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL PARA LA MEJORA DE LOS APRENDIZAJES Y LA EVALUACIÓN

COORDINADORES

Aida del Carmen Rios Zavala

Francisca Cardoza Batres

Hilario Araujo Gurrola

Alicia Siqueiros Manzanera

AUTORES

Belmar Morales, Mariana

Gómez Melasio, Dafne Astrid

González García, Luis Alberto

Madueña Molina, Jesús

Mazo Sandoval, María Concepción

Mercado Cruz, Eduardo

Muñoz Vázquez, Juanita de Jesús Francisca

Pérez Briones, Nancy Griselda

Olivas Celis, Ma. Eufrocina

Ruiz Lara, Anahí

Soto Decuir, María Guadalupe

Valenzuela Gastelum, Lilia Janeth

Varela Hernández, Agustín Armando



Primera edición: mayo 30 de 2025

Editado: Durango, Dgo. México

ISBN: 978-970-96620-1-6

Editorial: ReDIE

Comité Editorial

Aida del Carmen Rios Zavala
Francisca Cardoza Batres
Hilario Araujo Gurrola
Alicia Siqueiros Manzanera

Correctores de Estilo:

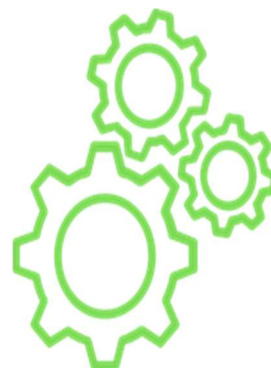
Aida del Carmen Rios Zavala
Francisca Cardoza Batres
Hilario Araujo Gurrola

Diseño de Portada:

Alicia Siqueiros Manzanera

Comité Dictaminador:

Víctor Hugo Estrada Gómez
Susuky Mar Aldana
Nancy Elizabeth Harvin Romero
Miriam Hazel Rodríguez López
Enrique Falcón Rentería
Daniel Emmanuel de Loza Dones



D.R © Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

Prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio mecánico o electrónico sin autorización escrita del autor.

PROPÓSITO

La presente obra tiene como propósito fundamental examinar los procesos de formación profesional y su impacto en el mejoramiento de los aprendizajes, a través de cinco investigaciones rigurosas, se analizan diferentes dimensiones que inciden en la formación de futuros profesionistas. En el capítulo I, se explora la relación entre los cursos teóricos frente a la experiencia práctica en la formación inicial docente mediante un estudio cualitativo con enfoque fenomenológico utilizando la técnica de focus group; a lo largo del capítulo II, se documentan las experiencias transformadoras de docentes de enfermería durante la pandemia COVID-19 evidenciando adaptaciones en la enseñanza-aprendizaje virtual, a través de un paradigma cualitativo y estudio fenomenológico social; durante el capítulo III, se analiza el debate como estrategia para desarrollar habilidades sociales avanzadas en estudiantes universitarios de ciencias de la salud, mediante una investigación cualitativa con método de estudio de caso; para el capítulo IV, se examina la evaluación formativa en catedráticos de una escuela formadora de docentes, mediante un estudio cualitativo no experimental con enfoque formativo; y por último en el capítulo V, se explora las percepciones sobre TikTok como herramienta educativa formal a través de un ensayo reflexivo. Este libro contribuye significativamente al campo educativo al ofrecer evidencia empírica sobre los desafíos y oportunidades en la formación profesional, sus hallazgos revelan la importancia de integrar efectivamente teoría y práctica, la adaptación a entornos virtuales, el valor de estrategias participativas, la relevancia de la evaluación formativa y el potencial de las redes sociales en contextos educativos formales.



CONTENIDO

PROPÓSITO.....	4
PRÓLOGO.....	6
CAPÍTULO I. Saberes Disciplinarios y Didácticos: 20/80, el Aporte de los Cursos en la Formación Inicial.....	11
CAPÍTULO II. Experiencia en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Docentes de Enfermería Durante la COVID-19.....	25
CAPÍTULO III. El Debate Para Fortalecer Habilidades Sociales Avanzadas en Estudiantes de Ciencias de la Salud.....	40
CAPÍTULO IV. La Evaluación Formativa: Reflexión y Análisis del Aprendizaje.....	51
CAPÍTULO V. Percepción del Uso de TikTok en la Educación Formal de Estudiantes de Odontología.....	61
CONCLUSIONES.....	75
SEMBLANZA DE LOS COORDINADORES.....	77
SEMBLANZA DE PROLOGUISTA.....	79

PRÓLOGO

En el ámbito de la educación superior, formar a un profesional y acompañarlo durante su trayecto, implica, entre otros aspectos, colocarlo en el centro de un conjunto de acciones de enseñanza y aprendizaje que permitan desarrollar las capacidades, saberes y conocimientos que son necesarios para asegurar su perfil de egreso. Esta tarea, que parece común, encuentra sus diferencias y matices de acuerdo con el campo profesional donde habrá de desenvolverse, de ahí que asegurar su aprendizajes obliga a que nos preguntemos: ¿qué es lo que se requiere para que un estudiante de educación superior logre afianzar esos aprendizajes?, ¿qué tipo de desafíos enfrentan los docentes que se encargan de la formación de estos profesionales?, ¿qué recursos utilizan? y ¿qué experiencias en torno a la docencia en educación superior van generando para implicar a sus estudiantes?

Los textos que integran este libro son un reflejo de la forma en que los docentes de educación superior encaran los retos de la formación; describen sus prácticas y con ello incluyen a sus estudiantes. De alguna manera, el papel que cumple el docente en la enseñanza, así como el estudiante con el aprendizaje, se convierten en “las dos caras de la misma moneda”, ambas se complementan, aun cuando constantemente se encuentren en conflicto, en un modo de tensión permanente, particularmente por la forma en que unos y otros consideramos la educación superior.

En el primer caso, las investigaciones dan cuenta de la preocupación por parte de los docentes para incorporar algunos recursos que favorezcan el aprendizaje, que implique y resulte atractivo para los estudiantes, sea a través del debate o el uso de una aplicación como el TikTok. Lo mismo sucede con el seguimiento que se da a la manera en que los estudiantes adquieren los saberes disciplinares, didácticos y experienciales, destacando el lugar que ocupan en la formación, así como los espacios donde se adquieren y materializan. Esto permite reconocer la importancia que tiene realizar evaluaciones formativas y auténticas con respecto al nivel de dominio y desempeño que son necesarias para ejercer su profesión y lograr la excelencia educativa.

En el segundo caso, las respuestas de los estudiantes, el análisis que se hace de ellas, así como el argumento del que se parte con respecto a la forma en <<viven su formación>>, da cuenta de la percepción que se tiene del aprendizaje en educación superior y en particular de los mecanismos facilitan o no la adquisición de los conocimientos que para cada campo profesional.

Para quien se adentra en el texto, encontrará distintas vetas de reflexión que, en algunos aspectos ratifican la discusión acerca del uso de las tecnologías y aplicaciones en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje; por ejemplo. Recuperan metodologías que potencian las capacidades de los estudiantes en torno a la investigación, el diálogo, la autonomía, el trabajo colaborativo.

En lo particular, la lectura de la obra me permite abrir las siguientes líneas de reflexión; debo aclarar, que se derivan del análisis del contenido y de las analogías en torno a experiencias semejantes a las que se exponen en cada uno de los apartados.

La primera de ellas, está relacionada con una situación y un tema, que en su momento generó un debate internacional y nos obligó, como docentes, a experimentar la enseñanza y aprendizaje desde otra perspectiva. Si bien la pandemia derivada por el COVID 19, ha dejado de ser un tema vigente, las secuelas todavía están grabadas en nuestras vidas. Lo que se expone focaliza los desafíos tecnológicos, pedagógicos, sociales, emocionales y espirituales que enfrentamos quienes tuvimos que darle continuidad a la formación de los estudiantes. Hoy en día me sigo preguntando si esta emergencia de salud, trastocó o modificó en lo “profundo” nuestras concepciones y prácticas como docentes, sin importar el nivel educativo en el que ejercemos la docencia, aunque no dejo de preguntarme ¿cambiamos para seguir igual?

La segunda, me lleva a pensar en un conjunto de temas y discursos en los que estamos involucrados y que adquieren relevancia por temporalidad. El primero de ellos tiene que ver con el uso o no de tecnologías y aplicaciones en el campo educativo; hace tiempo que las TIC y ahora el desarrollo de aplicaciones o redes sociales, se han ido incorporando como recursos para reforzar, fortalecer, apoyar, dar seguimiento, comunicar, evaluar, entre otras y hora, junto con la Inteligencia Artificial (IA), plantean nuevos retos a los profesores. Es cierto que la tecnología facilita, un tiktok puede hacer atractivo algún tipo de contenido, sin embargo, el dominio y conocimiento profundo que se requiere tener acerca de la disciplina (de cualquier campo de conocimiento) ¿puede adquirirse a partir de una aplicación como esta? Pensar en cómo hacer atractivo el aprendizaje para un estudiante de educación superior me lleva a cuestionar si se trata de un adulto que es o debería ser tratado como adolescente

La tercera, enlazada con la anterior, me conduce a meditar en torno al desarrollo de capacidades, conocimientos, dominios, desempeños de los profesionales, competencias, independientemente del campo profesional. Aprender a procesar información, a debatir, reflexionar de manera individual o colectiva; reconocer y tener claro lo qué es lo que sabe, sabe hacer y ser una persona, me lleva a identificar lo que aportan las instituciones y la manera en que, como docentes nos posicionamos con respecto a la tarea que desempeñamos.

Hace ya un buen tiempo que el debate entre la formación teórica y práctica ha estado presente en el ámbito de la educación, lo mismo sucede con los cambios curriculares, sus enfoques y momentos de implementación. En el primer caso, los textos me permitieron ahondar acerca del tipo de saberes y la forma de producirlos en lo estudiantes de educación superior, aunque deja abierta una pregunta que parece se niega a tener una respuesta convincente ¿por qué insistir en esta diferenciación que de suyo se convierte en el pretexto que ocupamos docentes y estudiantes para justificar nuestra incapacidad para articularlas?

En este mismo sentido, expongo una cuarta línea, ésta tiene que ver con los aparentes desfases en las reformas educativas, aspecto que me lleva a cuestionar si son las reformas las que crean nuevas teorías, enfoques, conceptos o más bien son las oportunidades de posicionar algunos de ellas o hacerlas más visibles. La evaluación formativa y auténtica, ha estado presente en el ámbito educativo desde la década de los 70's, en los planes de estudio para de educación básica y normal desde el 2009 y 2012. Hoy en día se convierte en un tema que requiera la atención colectiva toda vez que forman parte de una política educativa que ha puesto el "dedo en la llaga" ¿es posible

realizar una evaluación que realmente coloque en el centro al estudiante, la progresión de sus aprendizajes y sus niveles de desempeño y dominio, sin que esto se confunda con la parte instrumental y numérica (rúbrica o calificación)?

Espero que el contenido de este texto, provoque aún más reflexiones, esa es la finalidad de la investigación, abrir nuevas discusiones y análisis, si conduce a ello, habrá logrado su cometido.

Eduardo Mercado Cruz

Marzo 2025



CAPÍTULO I

Saberes Disciplinarios y Didácticos: 20/80, el Aporte de los Cursos en la Formación Inicial

Eduardo Mercado Cruz
Escuela Normal de Texcoco

Resumen

Durante los procesos de formación inicial, los cursos que integran las mallas curriculares se constituyen espacios para adquirir un conjunto de saberes y conocimientos de base que servirán a los estudiantes como soporte para la docencia. El saber disciplinar, didáctico, teórico, curricular, técnico y experiencial que promueven, busca fortalecer las capacidades, los niveles de dominio y desempeño, pero desde la perspectiva de los estudiantes ¿Qué es lo que aportan los cursos a su formación? ¿Qué tipo de saberes adquieren y cómo los perciben los estudiantes? ¿De qué manera los saberes disciplinarios y didácticos sirven de soporte para tomar decisiones pedagógicas? A partir de un estudio de corte cualitativo, con un enfoque fenomenológico que utilizó la técnica de *focus group*, se realiza un acercamiento a estudiantes de la licenciatura para la enseñanza del inglés para recuperar el sentido y significado que le otorgan a la adquisición de estos saberes a partir del trabajo que realizan los docentes de la escuela normal. Uno de los hallazgos principales refiere al 20/80, se trata de visión crítica en la que los estudiantes consideran que el 20 es lo que aportan los cursos para su formación, el restante, corresponde a su experiencia en prácticas de intervención.

Palabras clave: Saberes docentes, disciplinarios, didáctica y formación

En mi caso he seguido la regla del 80/20, el 80% que tu aprendes, lo aprendes en la práctica, pero para llegar al 100% necesitas ese 20%, para mí ese 20%, aunque sea poco y, que me ha dado las bases y me ha direccionado para conducir las clases y hacer planificaciones, lo he aprendido aquí, en la normal, pero la mayor carga, ese 80%, lo he aprendido en las prácticas, a base de la prueba y el error.

(Fragmento de entrevista grupo focal 6º semestre)

Introducción

En el marco de los programas de estudio para la formación inicial de los maestros, la propuesta curricular tiene como finalidad promover el desarrollo de capacidades para

el ejercicio de la docencia. Los cursos que integran las mallas curriculares, ofrecen a los estudiantes un conjunto de conocimientos relacionados con disciplina académica y su campo profesional. Los saberes específicos para la enseñanza del inglés se agrupan en el campo formativo: Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, éste, articula los conocimientos relacionados con el dominio de los contenidos de los programas del sistema educativo y establece una relación “permanente entre los contenidos teóricos, su evolución, su naturaleza en el campo de conocimiento de las propias disciplinas y su tratamiento didáctico” -, tiene, de acuerdo con sus finalidades formativas, busca “Fortalecer el dominio disciplinar y didáctico para garantizar una intervención pedagógica pertinente, -así como- Analizar y comprender los campos y áreas de formación del Plan y programas de estudio vigente” (DOF, 2022, p. 18).

Los cursos que este campo, colocan el en centro el acercamiento al idioma a partir de sus componentes disciplinarios e incorporan al mismo tiempo los enfoques didácticos. Cada uno de estos espacios, además de los que se relacionan con las teorías psicopedagógicas y metodológicas, se constituye en un punto de referencia para el aprendizaje de la enseñanza del inglés en la escuela secundaria; sin embargo, entre lo que se propone y acontece en los procesos de formación inicial median algunas condiciones que sobredeterminan el aprendizaje de los estudiantes en cuanto a la formación para la docencia de esta asignatura.

Uno de los primeros aspectos, se relaciona con el perfil del estudiante que ingresa a esta licenciatura; en la primera etapa de esta investigación, se recabó información acerca del perfil del aspirante, sus motivos y expectativas de ingreso, los resultados evidenciaron que más del 80% de los estudiantes se incorporan sin un conocimiento

básico del idioma y que no poseen algún tipo de certificación previa; del mismo modo, señalan que “esperaban aprender el idioma al ingresar a la escuela normal” y que “no habían considerado que iban a enseñarlo de manera inmediata en las escuelas secundarias”.

Por otro lado, a partir de su trayectoria y experiencia en la escuela normal, en particular, la que se relaciona con su aprendizaje para la docencia en la enseñanza del inglés, han reconocido la importancia de saber inglés -como saber disciplinar- para poder enseñarlo, en tanto sostienen que: “nadie puede enseñar lo que no sabe”, es ahí donde los cursos se convierten en punto de referencia estratégico, todos ellos buscan ofrecer herramientas para conformar una base de conocimientos de la disciplina y su didáctica, pero desde la perspectiva de los estudiantes ¿Qué es lo que les han aportado los cursos a su formación?, ¿qué tipo de saberes han adquirido y cómo los perciben?, ¿de qué manera los saberes disciplinarios y didácticos les han servido de soporte para tomar decisiones pedagógicas?

En el marco de esta investigación, y con base en estas preguntas, los objetivos se orientaron a describir y analizar la forma en que los estudiantes adquieren los saberes disciplinares y didácticos durante su trayecto de formación inicial en la escuela normal, así como develar la manera en que los estudiantes significan y replantean dichos conocimientos al momento de utilizarlos como un referente para intervenir y tomar decisiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Revisión de literatura

En los procesos de formación inicial de docentes, continuamente nos cuestionamos acerca del tipo de conocimientos que tendrían que adquirir los estudiantes

en su paso por la escuela normal; en otras palabras, lo que deben saber, saber hacer y ser con ellos al momento de tomar decisiones pedagógicas para dar respuesta a las complejas tareas relacionadas con oficio de enseñante.

Hace casi cuatro décadas, Shulman, delimitó los tipos de dominios o conocimientos de base que un profesor debería de poseer: conocimiento del contenido, didáctico general, del currículo, didáctico del contenido, de los alumnos y de sus características, de los contextos educativos, así como de los objetivos, finalidades, valores educativos y sus fundamentos filosóficos e históricos y; señalaba la importancia de cada uno de ellos, en tanto se constituyen en el referente fundamental de su práctica profesional, de todos ellos, reconocía que el “conocimiento didáctico permitía distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo” (Shulman, 2005, p.11), en otras palabras, se trata de un punto de encuentro entre el conocimiento especializado, propio de la disciplina y la menare de ponerlo a disposición del alumno para que aprenda.

Siguiendo una ruta de investigación en torno a los saberes y conocimientos de los docentes, Tardif (2010), ha planteado que los saberes de los profesores, son saberes sociales, están asociados a los campos profesionales de intervención y por lo tanto provienen de múltiples fuentes, él los agrupó en: saberes disciplinarios que corresponden a los distintos campos de conocimiento, que se adquieren a través del aprendizaje en los en los cursos o departamentos y surgen de la tradición cultural asociada a la disciplina científica, así como de grupos sociales productores de ese saber; curriculares, que se corresponden con los discursos, objetivos y métodos que sostienen los programas escolares que los profesores aplican, además de los profesionales, vinculados al campo

de intervención y su cultura que determinan la división del trabajo de quienes se dedican a la docencia y; experienciales que se desarrollan en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio, que incorporan la experiencia individual y colectiva, en forma de hábitos, habilidades, de saber hacer y saber ser, (Tardif, 2010, pp. 30-31).

De la misma forma, investigaciones sobre la eficacia docente, basadas en las calificaciones de los profesores y los logros de los estudiantes, pusieron en evidencia la importancia de las siguientes cualidades:

- Un sólido conocimiento del contenido relacionado con lo que se debe enseñar; conocimientos sobre la forma de enseñar dicha materia y habilidad para adoptar prácticas pedagógicas y de evaluación productivas;
- La comprensión sobre el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan diferencias o dificultades en el aprendizaje, y sobre cómo apoyar el aprendizaje del lenguaje y del contenido en quienes presentan deficiencias en el idioma en que se enseña;
- Habilidad general para organizar y explicar ideas, así como para establecer diagnósticos mediante la observación y la reflexión; y
- Capacidad de adaptación que permita a los profesores encontrar las soluciones adecuadas para atender las necesidades de los estudiantes en un entorno específico. (Darling-Hammond, 2012, p.3)

Estos planteamientos han sido retomados en recientes investigaciones (Contreras, 2013, Vezub, 2016, Maldonado, 2018, Zamarripa y Salinas, 2021, Rodríguez, 2023) todos ellos, han colocado en el centro los distintos tipos de saber y conocimientos que se adquieren durante la formación inicial, los hallazgos más relevantes están asociados al

desfase, desvinculación o falta de articulación entre la teoría que se recibe en las escuelas normales y la práctica que se realiza en las escuelas de educación básica.

A partir de lo anterior, asumimos que los tipos de conocimientos que un docente tiene que procurar para sí y servirán como referente para determinar su capacidad de actuación en el ámbito de la docencia, adquieren mayor significado durante las diferentes etapas en su trayectoria profesional, en el caso de la formación inicial, es posible reconocer que, en la medida en que se involucran más tiempo en las intervenciones en las escuelas, el saber experiencial, cobra mayor relevancia, propiciando una brecha entre el conocimiento disciplinar y didáctico, con el experiencial.

Investigaciones, como las de Mercado (2007) han evidenciado la forma en que los estudiantes de las escuelas normales, distinguen la teoría y la práctica, a la primera la identifican con el “rollo”, lo que debería ser, pero no es, y la segunda con la realidad, lo que sucede. Esta distinción ha puesto de manifiesto, que, en los procesos de formación, lo que se aprende en la escuela normal, mantiene cierta distancia con la práctica, una práctica que se da más a partir de interacciones, representaciones, creencias, rituales que no necesariamente mantiene una relación directa con el conocimiento didáctico. Esto nos ha llevado a recuperar lo que Ortega et al. (2017), han documentado, en tanto descubren que la valoración que hacen los estudiantes de la escuela normal de la formación que adquieren en estas instituciones, tiene un peso menor, con respecto a lo que consideran requieren y sucede en la práctica; el argumento de los estudiantes es que la realidad cambia, porque en las escuelas son las interacciones entre los diferentes actores, las que determinan el tipo de intervención.

Metodología

Colocar en el centro la forma en que los estudiantes adquieren conocimientos pedagógicos para la enseñanza y viven su experiencia en torno a ella, nos ha llevado a reconocer que éstos, son sujetos que otorgan sentido y significado a cada una de las experiencias de aprendizaje en la escuela normal, como en las escuelas de práctica.

Dichos conocimientos y saberes, son el resultado de interacciones diversas entre ellos, sus docentes y los contextos, además tienen como soporte el tipo de acercamiento que realizan a las teorías, métodos, enfoques de las disciplinas, áreas de conocimiento y sus didácticas.

Para recabar información acerca de la manera en que los estudiantes de la licenciatura en la enseñanza del inglés adquieren, significan y dan sentido a los procesos de formación en la escuela normal y las de práctica, fijamos la atención en un acercamiento de corte fenomenológico, utilizamos la técnica de *focus group* y realizamos un análisis de contenido a partir del procedimiento de triángulo invertido que propone (Bertely, 2001). Álvarez-Gayou (2003) recupera de (U·Morse y Richards, 2002) dos premisas en torno a la fenomenología a las cuales nos adherimos:

La primera se refiere a que las percepciones de la persona evidencian para ella la existencia del mundo, no como lo piensa, sino como lo vive; así, el mundo vivido, la experiencia vivida, constituyen elementos cruciales. La segunda señala que la existencia humana es significativa e interesante, en el sentido de que siempre estamos conscientes

de algo. De esta forma, los comportamientos humanos se contextualizan por las relaciones con los objetos, con las personas, con los sucesos y con las situaciones.

El acercamiento a las experiencias de vida de los estudiantes nos llevó a utilizar la técnica de *focus group*, de acuerdo con Álvarez-Gauyu (2003) ésta:

privilegia el habla, propicia la interacción mediante la conversación acerca de un tema u objeto de investigación, en un tiempo determinado, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo, tiene por objetivo provocar confesiones o autoexposiciones entre los participantes. (p.132)

Con base en este enfoque, se trazó una estrategia para invitar a los estudiantes de la licenciatura de inglés a participar en el proyecto, se plantearon los fines y alcances de la investigación, se colocaron en el centro los ejes y temas que se abordarían. Los grupos focales se conformaron entre seis y ocho estudiantes por grado, se elaboró un guion de entrevista, mismo que fue presentado a los estudiantes previo al encuentro. Se realizaron cuatro entrevistas con una duración aproximada de una hora y media.

El procedimiento de análisis condujo a agrupar la información en categorías de análisis, éstas a su vez, permitieron diferenciar, de acuerdo con lo que plantea Bertely (2001), las categorías teóricas, que provienen de los conceptos utilizados; las categorías sociales, que surgen de los discursos y expresiones de los informantes con las cuales condensan y representan las ideas propias y colectivas para dar sentido a la realidad que viven; así como las categorías del intérprete, las cuales son construidas por el investigador a partir de la triangulación de la información recabada y los conceptos utilizados, que están asociados el tema objeto de estudio.

A partir del proceso de análisis e interpretación de la información, exponemos algunos derivados del trabajo del trabajo de campo, las categorías y conceptos utilizados:

20/80: el Aporte de los Cursos

De acuerdo con la percepción de los estudiantes, el aporte de los cursos en torno a su aprendizaje les ha permitido diferenciar al alcance y uso de los conocimientos de la disciplina y la didáctica, con respecto a lo que experimentan en la práctica. Reconocen que a partir de los espacios curriculares, obtienen “conocimientos básicos de los enfoques de enseñanza y aprendizaje”, “teorías generales” y “recomendaciones de los autores”, como señalaban los estudiantes; algunos de ellos les han servido, de acuerdo con sus palabras, para “hacer planeaciones”, “para tener presentes los temas y las estructuras gramaticales”, “el tipo de vocabulario y su pronunciación”; sin embargo, cuando intervienen en el aula, expresan que “no se llevan a cabo”, que lo que planifican y preparan, se confronta con los aprendizajes previos de los alumnos, el modo de enseñar de los profesores titulares, la propia cultura de la escuela, así como los enfoques que están prescritos en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Lo anterior ha propiciado que el saber experiencial, tenga un valor mayor que el conocimiento disciplinar, teórico y didáctico. De esta forma, exponen reiteradamente que los cursos aportan sólo el 20% de sus aprendizajes y el restante, lo adquieren a partir de las intervenciones en las escuelas secundarias, aspecto que los conduce considerar que van aprendiendo por “ensayo y error”.

Esto abre varias vetas importantes para el análisis y la reflexión en torno a la formación, particularmente, porque de acuerdo con Tardif (2010), Shulman (2005) Darling-Hammon (2012), es necesario un tipo de conocimiento de base y nivel de dominio

en torno a la disciplina, en tanto da cuenta de lo que debe saber el docente con respecto a los temas, contenidos y los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (P.D.A.), y la didáctica, que refiere a la manera de enseñarlo.

Nadie da lo que no tiene

Varios de los estudiantes expresaban que “no podían dar lo que no tenían” y se referían al nivel de dominio de los temas, las estructuras gramaticales, el vocabulario, los enfoques de aprendizaje, las metodologías de enseñanza, particularmente en torno al método de proyectos y los procesos de evaluación, unas estudiantes lo expresaban de este modo:

“yo creo que debemos todos algo que vamos a enseñar debemos de dominarlo perfecto, porque también eso se muestra en la forma de explicarlo, los alumnos se dan cuenta si no dominamos el tema”. (Entrevista grupo focal 4º semestre)

“entras al aula más seguro de tí mismo, porque sabes qué vas a enseñar cuando dominas todo, digamos todo el conjunto de elementos que tienes que dominar eso hace que tú explicación sea más completa”. (Entrevista, grupo focal 6º semestre)

Tener dominio del tema, ha conducido a los estudiantes a colocar en el centro sus propios saberes/conocimientos del idioma inglés, así como los efectos que esto tiene en su práctica, si es que se tiene la intención de no fracasar en la enseñanza, tal y como lo expresan Alliaud y Antelo (2008). De ahí que cobre sentido para los estudiantes esta afirmación que plantea otra de las estudiantes: “la adquisición de un idioma va más allá, va a una interpretación, un idioma, es decir, una lengua es algo vivo, algo que se siente y se va transformando, entonces tienes que tener el dominio del idioma” (Entrevista, grupo focal, 6º semestre).

Revertir el 20-80: ¿Qué se puede hacer?

Desde la perspectiva de los estudiantes se derivan dos planteamientos que conducirán a revertir o por lo menos equilibrar lo que aprenden en la escuela normal, con lo que valoran y aprenden en las escuelas de práctica. El primero tiene que ver con el dominio y conocimiento de los formadores de docentes. Este aspecto, no necesariamente tiene que ver con el grado académico o el nivel de especialidad en el ámbito del idioma, sino en la forma en que ayudarían a ejemplificar de manera más clara la relación que guarda la disciplina con la didáctica y la experiencia. En palabras de los estudiantes:

“Los maestros nos podrían enseñar cómo “aterrizar” todo lo que vemos con ejemplos prácticos, nos piden que hagamos, pero cuando preguntamos cómo, la respuesta común es: “investiga”, así que nos quedamos con la duda de si lo que estamos haciendo está bien o está mal” (Entrevista, grupo focal 8º semestre)

“hay maestros que lo que nos dicen es que trabajemos con la gramática y el vocabulario, pero cuando estamos en la escuela secundaria nos piden trabajar por proyectos y P.D.A, entonces, por un lado, hacemos proyectos, pero también tenemos que dar estructuras y vocabulario y cuando preguntamos a los maestros nos dicen que ellos no conocen mucho de la NEM, así que lo tenemos que resolver nosotros” (Entrevista grupo focal, 8º semestre)

Lo que plantean, los estudiantes, obliga a repensar el tipo de acompañamiento que hacen los docentes formadores en cuanto a la capacidad de poder apoyar para generar otro tipo de articulación entre el conocimiento disciplinar y didáctico, con el experiencial, de ahí se deriva el segundo planteamiento que expresen los estudiantes, el cual vinculan a las observaciones que éstos realizan en las jornadas de práctica. Ellos

consideran que una observación más específica y frecuente, les permitiría aprender de otra manera en torno a los que hacen, pues tendrían oportunidad de dialogar “lo que está bien o lo que no está bien” para poder corregirlo y habría mayores posibilidades si les apoyaran explicando “usando los contenidos que ven en los cursos” y dialogando con los maestros titulares de la asignatura.

Conclusiones

De acuerdo con los hallazgos derivados de esta etapa de la investigación, es posible identificar que los saberes y conocimientos disciplinares y didácticos en los procesos de formación inicial, constituyen una base de conocimientos que cobran sentido en el momento en que los estudiantes los utilizan para diseñar sus propuestas de intervención en la práctica, aunque en el primer caso, el saber disciplinar, está más asociado al dominio de los temas o contenidos que abordarán, en lo que corresponde al saber didáctico, éste opera más en el ámbito de la elaboración de los planes de clase.

Se trata de un tipo de saber que sirve como referente previo a la intervención y que entra en conflicto al momento de desarrollar la práctica, toda vez que lo que se proyecta, se contrapone con las experiencias de su implementación en el aula. Lo que se evidencia es una valoración que privilegia el saber experiencial por encima del disciplinar y didáctico, incluso del aporte de las teorías educativas y pedagógicas generales. Eso conduce a reconocer una brecha entre la teoría y la práctica, como lo han demostrado las diversas investigaciones, en primer lugar, porque la teoría se sigue asumiendo como un conjunto de constructos que prescriben lo que debería de ser, eso hace que se amplíe la brecha entre estos saberes y experiencias individuales, en segundo lugar, dan paso para repensar la forma en que el saber y saber hacer.

Referencias

- Alliaud, A. y Antelo, E. (2008). El fracaso de enseñar. Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes. En: Brailovsky, Daniel (Coord.). *Sentidos perdidos de la experiencia escolar*. Noveduc.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y Metodología*. Paidós.
- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas*. Paidós.
- Contreras, J. D. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. En: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3) (2013), 125-136.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4688508>
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. En: Revista Pensamiento Educativo de investigación Educacional latinoamericana. Santiago de Chile.
<https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25775>
- Diario Oficial de la Federación (290822). Acuerdo Secretarial, 16/08/22, Anexo 19. D.O.F.
https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/uZodi35E95-ANEXO_19_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Maldonado, M. (2018). Los saberes docentes en la formación inicial de profesorado. En: Revista Alquimia Educativa. Vol 5.2. p.p. 31-62
https://www.researchgate.net/publication/335965204_LOS_SABERES_DOCENTES_EN_LA_FORMACION_INICIAL_DEL_PROFESORADO
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 12, núm. 33, abril-junio, 2007, pp. 487-512 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14003303.pdf>
- Rodríguez, A. (2023). La construcción del saber pedagógico didáctico: una experiencia docente, ponencia, Congreso Internacional de educación Currículum. <https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2023/E145.pdf>

- Secretaría de Educación Pública (2024). *Programa de Estudio para la Educación Secundaria: Programa Sintético de la Fase 6*. SEP. [https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa Sintetico Fase 6.pdf](https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Programa_Sintetico_Fase_6.pdf)
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, vol, 2. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. En: Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 2016, 53 (1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>
- Zamarripa, S. y Salinas A. (2021). Saberes docentes durante el trayecto de formación inicial, entre la teoría y la práctica. Deconstrucción de un proceso. Ponencia XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1428.pdf>

CAPÍTULO II

Experiencia en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Docentes de Enfermería Durante la COVID-19

Nancy Griselda Pérez Briones
Juanita de Jesús Francisca Muñoz Vázquez
Dafne Astrid Gómez Melasio
Anahí Ruiz Lara
Universidad Autónoma de Coahuila

Resumen

Durante la COVID-19, la gran mayoría de las universidades establecieron la modalidad virtual para continuar con la impartición de clases, lo que afectó los roles del docente en el hogar. Se realizó un estudio de tipo cualitativo bajo el abordaje de la fenomenología social de Alfred Schütz para indagar las experiencias en el proceso de enseñanza en 25 docentes de enfermería durante la COVID-19 que laboran en una universidad pública de la ciudad de Saltillo Coahuila México. Se utilizó una cédula de datos sociodemográficos y una entrevista a profundidad mediante una pregunta detonadora y seis preguntas abiertas para profundizar en el fenómeno. El análisis de los datos permitió identificar cuatro categorías y nueve subcategorías. Se mostró un impacto por la COVID-19 que trajo consigo un cambio inherente a los métodos de enseñanza-aprendizaje. Este cambio de escenario causó situaciones estresantes en el docente de enfermería afectando su interacción social y familiar, incrementado las cargas vivenciales, y plantea la necesidad de una autogestión de la situación mediante el uso de terapias alternativas, una vehemente espiritualidad y la búsqueda de apoyo en un ser supremo. Los informantes señalan un impacto físico, social, emocional y espiritual durante la pandemia. Sin embargo, se ve fortalecido por un mejor manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), un afrontamiento del estrés, un mejor estado de ánimo, autoestima y relación familiar lo que incitó a mejorar la autogestión de la salud y el manejo del trabajo híbrido y virtual.

Palabras Clave: COVID-19, Experiencia, Docente.

Introducción

El 11 de marzo de 2020, el Director General de la Organización Mundial de la Salud (OMS), el doctor Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunció la pandemia producida por el coronavirus 2019 (COVID-19), enfermedad que requirió la adopción de medidas inmediatas relacionadas a los niveles alarmantes de propagación y gravedad que afectó a un gran número de personas a nivel mundial (OMS, 2020). Entre las medidas extremas se adoptó el cierre de instituciones educativas tanto públicas como privadas.

Aparecieron cambios en los sistemas educativos donde la resiliencia docente fue la clave del éxito en las nuevas condiciones de distanciamiento social (Román et al., 2020). La COVID-19 obligó a transitar hacia una docencia con una transformación digital integral; durante la pandemia más de 1 500 millones de personas en el mundo quedaron aisladas de las aulas como consecuencia de las medidas de confinamiento (García y Corell, 2020). Para ejercer la docencia desde el hogar se estableció como alternativa transformar su enseñanza de la modalidad presencial hacia la denominada “enseñanza remota” con el uso de sesiones sincrónicas en vivo (García, 2020).

En México, según la información derivada del levantamiento de la Encuesta para la Medición del Impacto por COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED, 2020), se estimó una población total de 54.3 millones de personas de 3 a 29 años, 62.0% (33.6 millones) que estuvo inscrita en el ciclo escolar 2019-2020; 89% en instituciones públicas y 11% en instituciones privadas. La herramienta digital más utilizada (65.7%) por el alumnado fue el teléfono inteligente. El 2.2% de la población de 3 a 29 años (738.4 mil personas) declaró no concluir el grado escolar, principalmente por motivos relacionados a la COVID-19 (58.9%) (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2021).

De acuerdo con Area Moreira et al. (2020), el cierre abrupto de las aulas físicas y el confinamiento social en los hogares del alumnado y docentes generó escenarios disruptivos en el proceso de enseñanza y aprendizaje con implementación de acciones de los modelos de enseñanza semipresencial, blearnig, mixtos o híbridos y que se enfrentó a un mundo virtual cuyas principales barreras consisten en limitaciones tecnológicas y económicas (Franco-Coffré et al., 2021).

Desde la posición de Expósito Concepción et al. (2019), la profesión de enfermería ha ido avanzando con la generación de conocimientos a través de la manera de investigar, comprender y explicar el cuidado. En este sentido, la transición del proceso de enseñanza afectó a docentes y alumnos de la carrera de enfermería que tuvieron que explorar nuevos modelos pedagógicos y tecnológicos para adaptar la educación presencial a espacios virtuales dentro de sus hogares (Aguilar Gordon, 2020). Cabe mencionar que las dificultades del profesorado en la conversión digital generaron problemas de estrés, ansiedad, depresión y una relación asimétrica entre educador-educando dado que la participación educativa no se dio en igualdad de condiciones (Hernández y Álvarez, 2021).

De igual modo, el cambio de modalidad generó un mayor reto en enfermería con la implementación de escenarios prácticos de enseñanza modificados. El conocer de viva voz cómo experimentó este proceso el docente puede coadyuvar a una mejor impartición de clases tanto presenciales y/o virtuales. Por lo que, el objetivo de la presente investigación fue indagar las experiencias en el proceso de enseñanza en docentes de enfermería durante la COVID-19 que laboran en una universidad pública de la ciudad de Saltillo Coahuila México.

Método

Se realizó un estudio cualitativo, con diseño fenomenológico bajo el abordaje de la fenomenología social de Alfred Schütz (Schütz, 2012), para investigar la experiencia en el proceso de enseñanza en docentes de enfermería durante la COVID-19. Cabe mencionar que la fenomenología según Guerrero y Ojeda (2015) han conferido a la investigación de enfermería un rigor científico en la adquisición del conocimiento. Por otra

parte, Pinto de Jesús et al. (2013) atribuyen a la fenomenología de Alfred Schütz la posibilidad de pensar e investigar el cuidado de enfermería teniendo como eje rector las relaciones sociales. En este sentido, Castro y Menezes (2020) destacan en la fenomenología de Schütz las siguientes premisas: aprehensión en su dimensión subjetiva de la práctica educativa; reflexión sobre el papel del investigador y del investigado en la relación investigativa; perfeccionamiento de los instrumentos de producción y análisis de datos; y se potencializa la investigación mediante el significado que el sujeto atribuye a su experiencia.

Muestra de Estudio

La muestra de estudio estuvo conformada por 25 docentes trabajadores de la facultad de enfermería a investigar, que utilizaron alguna plataforma para impartir sus clases virtuales durante la pandemia, con más de un año de antigüedad, y que fueron seleccionados por muestreo teórico.

Herramientas Para la Recolección de la Información

Se elaboró una cédula de datos sociodemográficos que incluyó edad, sexo, estado civil, número de hijos, antigüedad laboral, enfermedades crónicas y número de veces que ha padecido COVID-19. Además, se elaboró una guía de entrevista a profundidad en dónde se indagó mediante una pregunta detonadora: ¿Cuál ha sido su experiencia en el proceso de enseñanza durante la COVID-19? y seis preguntas abiertas para profundizar en el fenómeno y enfatizar en aquellos aspectos con mayor relevancia de la experiencia.

Procedimiento de Recolección de Datos

La información fue recolectada en el mes de octubre de 2022, primero se solicitó permiso en la institución y después se invitó a participar en la investigación a los docentes que cumplieran con los criterios de inclusión. Se agendaron las entrevistas previa autorización del participante mediante el consentimiento informado y se realizaron cuando los docentes estaban tranquilos en su oficina con el tiempo suficiente y la disposición necesaria para ser grabadas y posteriormente se transcribieron para su análisis.

Consideraciones Éticas

El presente proyecto de investigación se fundamentó en lo reglamentado por la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2014). Los datos se manejaron de forma confidencial y privada con atención a la Ley de Acceso a la Información Pública y Protección de Datos Personales del Estado de Coahuila (Gobierno de Coahuila, 2017). Con la finalidad de identificar a los informantes y mantener el anonimato se usaron dos iniciales de su nombre completo.

Plan de Análisis de Datos

El análisis se realizó de manera artesanal conforme a la técnica de análisis fenomenológico de Colaizzi (Polit y Tatano, 2018). El primer paso del proceso consistió en la lectura de la entrevista, seguido de la extracción y la organización de los significados formulados en categorías y subcategorías. El rigor científico se dio por medio de la credibilidad y auditabilidad, se realizó una segunda entrevista para comprobar si esa fue la experiencia expuesta por las participantes. El análisis fue realizado por triangulación

(emitiéndose al entrevistador) con la finalidad de incrementar la calidad y la validez de los datos.

Resultados

En el estudio de investigación participaron 25 docentes (n=25), 68% (n=17) del sexo femenino, residentes de Saltillo, Coahuila, con un rango de edad entre los 29 y 70 años de edad, una media de 11.02 años de antigüedad laboral, el 56% (n=14) casados, 20% (n=5) no presentaron contagio por COVID-19, el 80% (n=20) restante tuvo máximo dos contagios a lo largo de la pandemia y 28% (n=7) padecen alguna patología crónica.

Del análisis de la información se identificaron las palabras, frases y enunciados significativos, que guardaron patrones similares, encontrando cuatro categorías y nueve subcategorías (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías y Subcategorías Identificadas con el Análisis de los Discursos

Categoría	Subcategoría
1. Adaptación de la Enseñanza en la Modalidad Virtual.	1.1 Percepción de bienestar desde la mirada perceptiva del sujeto. 1.2 Estrategias de enseñanza y planificación de las actividades. 1.3 Adecuación del entorno académico desde el hogar.
2. Autogestión de la Salud.	2.1 Afrontamiento del estrés. 2.2 Expresividad sobre su enfermedad.
3. La Interacción con el Individuo.	3.1 Entorno familiar y aspectos sociales. 3.2 Atención a las necesidades familiares
4. Percepción de Apoyo de un Ser Superior.	4.1 Manejo de la espiritualidad durante la contingencia. 4.2 Motivación y disposición para mejorar la esperanza.

Adaptación de la Enseñanza en la Modalidad Virtual

El impacto de la COVID-19 afectó la docencia y el aprendizaje de los enfermeros en los métodos de enseñanza mediante la modalidad virtual con el uso de las plataformas ZOOM y TEAMS. Sin embargo, los docentes describen que “la adaptación es *parte del proceso de crecimiento y desarrollo profesional*” y que fue necesaria, la adecuación del entorno académico e implementar nuevas estrategias de enseñanza en los jóvenes universitarios.

“Tardé para poder adaptar, a veces daba clases un día en un lugar, y luego me cambiaba de lugar y luego no porque aquí está la ventana que da hacia la terraza y ahí está un perro y ladra, o sea, fue muy difícil adaptar un espacio en el que yo me sintiera confortable para dar mis clases” (IF).

“La organización de los espacios fue una situación importante, el internet, el tener que proveer de un internet amplio como para que pudiera sostener a cinco personas trabajando en un mismo momento” (AL).

“Dejó algo positivo la forma en que nosotros nos adaptamos con estrategias, con nuevas técnicas didácticas, con nuevas herramientas, para mí fue muy positivo y algunas de ellas las seguimos aplicando aún con los alumnos presenciales” (BL).

Autogestión de la Salud

Esta categoría se centra en los aspectos físicos y psicológicos percibidos durante la pandemia por COVID-19, donde los participantes enfrentan situaciones estresantes que emanan de una modalidad inhabitual para la enseñanza, y de la enfermedad. Manifiestan experiencias sobre su enfermedad y vivencias de manera sagaz y concisa.

“Fuimos avanzando como en escala emocional, de la tristeza, del enojo, la frustración, de la tristeza e inclusive si no trabajamos en esa parte, pues inclusive hasta la depresión o la ansiedad” (NG).

“Escuchar las noticias me estresaba más o me ponía mucho más ansiosa, me creaba, ese temor a contagiarme... tomé la decisión como que, yo siento que por mi salud mental o psicológica de mejor ya no escuchar nada” (AL).

“Llegué en su momento a pensar que “voy a renunciar” dije porque primero está mi salud y todo, pero a la vez dije “cómo voy a pagar todas las deudas que ya tuve con todo esto del COVID” (IM).

La Interacción con el Individuo

La interacción social y familiar se vio afectada a causa de la contingencia por COVID-19 dado que en ese momento las relaciones interpersonales representaban un factor de riesgo de contagio y se establecen límites de interacción familiar dentro del horario laboral desde la modalidad virtual.

“Mi esposo fue quien me cuidó, él estuvo siempre al pendiente de mí sin importarle si se contagiaba” (IF).

“El estar atento con los hijos, o sea el estar cumpliendo con mandar tareas de ellos aparte de mis actividades, eso fue lo que me trajo cansancio físico a veces emocional” (MD).

“Las estrategias fueron buscar una persona que me ayudara a cuidar a mis hijos para que yo pudiera atender mi horario laboral” (DM).

Percepción de Apoyo de un ser Superior

El participante además de conectarse con un ser supremo y manejar su vehemente espiritualidad, implementa terapias alternativas como la meditación y relajación para él y sus alumnos. Dichas estrategias le permiten conectarse consigo mismo con fortaleza y motivación para enfrentar el cambio y dar continuidad a la enseñanza en épocas de la COVID-19. La relación con un Dios en algunos participantes se describe dañada. Mientras que una relación fortalecida con un ser superior indica que les brindó tranquilidad, felicidad y agradecimiento.

“Gracias a Dios pues no pasé ningún periodo de ansiedad o depresión, porque siempre estuve implementando terapias alternativas en mi persona y en mi entorno, inclusive en mis estudiantes” (NG).

“Trataba de llevar a cabo algo de meditación, meditaciones cortas con guías que vienen a través de la web y meditaba de 2 o 3 veces por semana” (SJ).

“Siempre puesta la confianza en que Dios me iba a ayudar. Pero luego también perdía la esperanza en que pudiera ser así porque no veíamos ningún avance en el tratamiento” (KC).

Los resultados muestran una experiencia desafiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje con alteración de la dinámica familiar, laboral y estabilidad económica y consecuencias en el ámbito físico y psicológico, siendo reforzada por la conexión espiritual y la comunicación del docente en su entorno vital.

Discusión de Resultados

La experiencia de los docentes entrevistados que enfrentaron la pandemia por COVID-19 enfatizan una situación de crisis ante la incursión reactiva a un escenario

virtual, lo que coincide con Álvarez et al. (2020) quienes describen la falta de continuidad pedagógica por la segregación escolar en tiempos de la pandemia que no solo potencializó los déficits existentes, sino que agravó las desigualdades en los sectores vulnerables de la población.

Los docentes entrevistados de mayor antigüedad en el trabajo manifestaron solicitar el apoyo de docentes más jóvenes para el manejo de las plataformas virtuales. Esto coincide con Casali y Torres (2021) que argumentan el desafío que constituyó para los docentes el cambio de la modalidad de enseñanza-aprendizaje para adecuar las clases presenciales a la modalidad virtual.

Por otra parte, Inga Paidá et al. (2020) agregan que los docentes asumen el hecho que al terminar la pandemia nada será igual con el advenimiento de una era más tecnificada. En este sentido, Reyes Barrios et al. (2021) revelan que este cambio obligado de paradigma educativo durante la pandemia permitió reducir la brecha de los docentes y estudiantes en un entorno innovador.

La mayor parte de los participantes describen alteraciones en su salud física, mental y emocional cuando mencionan que tuvieron algún grado de estrés al principio de la pandemia y que estar frente a una pantalla durante muchas horas les resultó cansado y estresante; lo cual concuerda con Calero et al. (2021) cuando destacan que el 100% de los docentes entrevistados en su estudio experimentaron cambios emocionales durante la pandemia que afectaron sus competencias profesionales. En este sentido Ribeiro et al. (2020) recomiendan implementar estrategias de apoyo individual e institucional en pro de la salud mental del profesional de la educación expuesto al distanciamiento social durante la pandemia.

Los entrevistados perciben como una limitante la falta de comunicación entre el alumno y maestro, la falta de buenos sistemas de internet y equipos adecuados y lo complicado de enseñar algunas materias en línea; esto coincide con Pérez y Díaz (2020) que consideran que la formación de enfermeros requiere estrategias para desarrollar escenarios docentes que equilibren la teoría y la práctica. En este sentido Barbosa et al. (2021) expresan que la enseñanza de enfermería encontró grandes dificultades en la modalidad virtual ante el gran porcentaje de contenidos prácticos.

Los docentes entrevistados comentaron la necesidad de combinar la vida laboral con su entorno familiar. Lo anterior coincide con Prada Nuñez et al. (2021) que describen la funcionalidad familiar como un factor decisivo para mitigar el efecto de la depresión en el entorno de confinamiento durante la pandemia por COVID-19.

Los participantes enfatizan las cargas vivenciales durante la pandemia que se acentuaron con el contagio de la enfermedad en su persona o de sus familiares, incluso la pérdida de seres queridos a causa del COVID-19, que requirió la autogestión de la situación; lo que concuerda con Parada Rico et al. (2022) que destacan que la población docente universitaria adoptó niveles de espiritualidad altos ante un escenario pandémico de lucha para preservar la vida.

Conclusiones

Los docentes de enfermería participantes que compartieron su experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la COVID-19 manifestaron un impacto físico, social, emocional, y espiritual. Además, le permitió adquirir mayores conocimientos relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs), un

afrontamiento del estrés, un mejor estado de ánimo, autoestima y relación familiar lo que incitó a mejorar la autogestión de la salud y el manejo del trabajo híbrido y virtual fortalecido por capacitaciones constantes para el uso de las plataformas que llevaron a modificar las rúbricas de evaluación y nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje ante un nuevo escenario de modalidad virtual.

Referencias

- Aguilar Gordón, F. D. R. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 213-223.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000300213&script=sci_arttext&tlng=en
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43.
<https://www.academia.edu/download/78904541/12111.pdf>
- Area Moreira, M., Bethencourt Aguilar, A., y Martín Gómez, S. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19.: *Visiones del alumnado. Campus Virtuales*, 9(2), 35-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8005979>
- Barbosa, D. J., Tosoli Gomes, A. M., Gomes Pereira, M., y da Silva Gonçalves, L. M. (2021). Reflexiones sobre la enseñanza a distancia en la educación superior de enfermería en tiempos de pandemia: uso, dificultades y posibilidades. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40 (1).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0257-43142021000400013&script=sci_arttext&tlng=pt
- Calero Falconi, A. G., Colán Sánchez, J. J. R., Escalante Kanashiro, R. L. J., Inga Arellano, J. J., y Miranda Pando, K. G. (2021). *Salud emocional y autopercepción del desempeño de los docentes de postgrado de una universidad privada de Lima, durante la pandemia COVID-19 en el año 2021* (Tesis de Maestría). Repositorio Institucional de la Universidad Tecnológica Del Perú.
<https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/7067>

Cámara de Diputado del H. Congreso de la Unión. (2014). Reglamento de la Ley General de Salud en Materia de Investigación para la Salud.

http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/regley/Reg_LGS_MIS.pdf

Casali, A., y Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 423-431. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1850-99592021000100054&script=sci_arttext

Castro Crusoé, N. M., y Menezes Santos, E. (2020). Fenomenología sociológica de Alfred Schütz: contribuições para a investigação qualitativa em prática educativa. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7641388>

Expósito Concepción, M.Y., Villarreal Cantillo, E., Palmet Jiménez, M., Borja González, J., Segura Barrios, I. M., y Sánchez Arzuza, F.E. (2019). La fenomenología, un método para el estudio del cuidado humanizado. *Revista Cubana de Enfermería*, 35(1).

<http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/2333>

Franco Coffré, J. A., Mena Martin, F., Gordillo Ojeda, M. V., y Vargas Aguilar, G. M. (2021). La Educación virtual en la formación profesional de enfermeros, durante la pandemia provocada por la COVID 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(12), 762-775. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219269>

García, G., M. D. (2020). La docencia desde el hogar. Una alternativa necesaria en tiempos del Covid 19. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 5(4), 304-324. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7398376>

García Peñalvo, F. J., y Corell, A. (2020). La COVID-19: ¿enzima de la transformación digital de la docencia o reflejo de una crisis metodológica y competencial en la educación superior? *Campus Virtuales*, 9(2), 83-98. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/viewFile/740/415>

Gobierno de Coahuila (2017). Ley de Acceso a la Información Pública para el Estado de Coahuila de Zaragoza.

<https://coahuila.gob.mx/archivos/pdf/Ley%20de%20Acceso%20a%20la%20Informaci%C3%B3n%20P%C3%Blica>

20y%20Protecci%C3%B3n%20de%20Datos%20Personales%20para%20el%20Estado%20de%20Coahuila%20de%20Zaragoza.pdf

Guerrero Castañeda, R. F., y Ojeda Vargas, M. G. (2015). La fenomenología, y su uso en la producción científica de enfermería: estudio bibliométrico 2010-2014. *Ra Ximhai*, 11(2), 193-206.
<https://www.redalyc.org/pdf/461/46143101012.pdf>

Hernández Ortega, J., y Álvarez Herrero, J. F. (2021). Gestión educativa del confinamiento por COVID-19: percepción del docente en España. *Revista española de educación comparada*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207586>

Inga Paidá, M. I., García Herrera, D. G., Castro Salazar, A. Z., y Erazo Álvarez, J. C. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 310-331. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7610725>

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2021). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020*. INEGI informa.
https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovied_ed_2020_nota_tecnica.pdf

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020). *La OMS caracteriza a COVID-19 como una pandemia*. Organización Panamericana de la Salud. <https://www.paho.org/es/noticias/11-3-2020-oms-caracteriza-covid-19-como-pandemia>

Parada Rico, D. A., Lozano Cárdenas, F., y Bautista Rodríguez, L. M. (2022). Espiritualidad como soporte para docentes universitarios en tiempos de la COVID-19. *Duazary*, 19(1), 4-14.
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/4486>

Pinto de Jesús, M. C., Capalbo, C., Barbosa Merighi, M.A., de Oliveira, D. M., Romijn Tocantins, F., Deusdará Rodrigues, B. M. R., & Ciuffo, L. L. (2013). A fenomenologia social de Alfred Schütz e sua contribuição para a enfermagem. *Rev Esc Enferm USP*, 47 (3), 728-733.
<https://www.scielo.br/j/reeusp/a/hLcpxVjMwdJC74hNhqfTVNg/abstract/?lang=pt>

Pérez Pérez, F., y Díaz Díaz, J. (2020). La educación en el trabajo: su papel en la formación del profesional en Enfermería. *MediSur*, 18(6), 1078-1080.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2020000601078

- Prada Nuñez, R., Gamboa Suárez, A.A., y Hernandez Suarez, C. A. (2021). Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del Covid-19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia. *Psicogente*, 24(45), 1-20.
<https://repositorio.ufps.edu.co/handle/ufps/1262>
- Polit, D. P., y Tatano, C. (2018). *Análisis de datos cualitativos en Investigación en Enfermería Fundamentos para el uso de la evidencia en la práctica de enfermería* (9a ed). Wolters Kluwer.
- Reyes Barrios, A., González Ayala, V., y Sánchez López, C. (2021). Desafíos en la docencia de enfermería en pandemia. *Academic Disclosure*, 3(1), 3-18.
<https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/1354>
- Ribeiro, B. M. D. S. S., Scorsolini Comin, F., & Dalri, R. D. C. D. M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962020000200008&script=sci_arttext&tlng=en
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., Calle, L., Poenitz, V., Correa Pérez, K. L., Torresi, S., Barcelo, E., Conejo, M., Ponnet, V., y Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87. <https://revistes.ub.edu/index.php/joned/article/view/31727>
- Schütz, A. (2012). Sobre fenomenologia e relações sociais. In *Sobre fenomenologia e relações sociais. Portal Regional da BVS*, 357-357. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-695503>

CAPÍTULO III

El Debate Para Fortalecer Habilidades Sociales Avanzadas en Estudiantes de Ciencias de la Salud

Mariana Belmar Morales
Jesús Madueña Molina
María Concepción Mazo Sandoval
Luis Alberto González García
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Sinaloa, específicamente en estudiantes de las áreas de la salud en el programa de la Facultad de Medicina. El objetivo consistió en analizar el debate como estrategia de aprendizaje para favorecer habilidades sociales avanzadas en estudiantes de ciencias de la salud, en particular en los que cursan Técnico Superior Universitario en Citología Cervical. La metodología fue cualitativa y el método de estudio de caso, se aplicó el instrumento de Habilidades Sociales de Goldstein (1978) como pretest y postest. El debate se implementó como estrategia de aprendizaje. Los resultados mostraron una mejora en indicadores como el seguir instrucciones y la capacidad para pedir disculpas.

Palabras clave: Debate, aprendizaje colaborativo, estrategia de aprendizaje, educación superior, colaboración, comunicación, relaciones interpersonales

Introducción

Esta investigación se llevó a cabo en la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), en la Facultad de Medicina, específicamente en el programa de Técnico Superior Universitario en Citología Cervical. Cuyo objetivo es analizar el debate como estrategia de aprendizaje para favorecer las habilidades sociales avanzadas en estudiantes de Ciencias de la Salud.

En el ámbito educativo, la formación integral de los estudiantes es un aspecto fundamental, ya que no solo implica la adquisición de conocimientos académicos, sino

también el desarrollo de competencias y actitudes que favorecen su crecimiento personal y profesional. Para Goldstein et al. (1989) las habilidades sociales avanzadas son aquellas que facilitan la adaptación al entorno y la integración en un grupo.

En cuanto a la problemática que se detectó mediante un sondeo en los docentes del programa educativo de TSU de Citología Cervical de la Facultad de Medicina UAS, señalaron que los estudiantes muestran una actitud de desinterés hacia el contenido de la unidad de aprendizaje. Al ser cuestionados, ya sea en grupo o de forma individual, los estudiantes no responden, lo que genera momentos de silencio en el desarrollo de la clase. Además, observaron una notable resistencia a participar en las actividades propuestas que incluyen desde pasar al pizarrón o realizar una dinámica grupal dentro del aula.

La relevancia social de esta investigación es que al implementar estrategias como el debate en estudiantes de ciencias de la salud favorece la comunicación, que es esencial en este contexto educativo para interactuar con pacientes y colaborar con colegas. Además, fomenta el pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas, capacidades cruciales para el bienestar del paciente. También enseñan a manejar desacuerdos de manera constructiva y a trabajar en equipo.

Aunque se han realizado diversas investigaciones sobre el debate y las habilidades sociales, no se han abordado de manera conjunta como en esta investigación. En cuanto, a los hallazgos reportados de los niveles de habilidades sociales avanzadas por Flores (2023) nivel bajo en estudiantes de Psicología, en cambio en Gusqui et al. (2022) se identificó un nivel bueno en estudiantes de Ciencias de la Salud, y en Jaramillo et al. (2021) un nivel normal en los estudiantes de Matemáticas.

Revisión de literatura

El paradigma sociocultural fundado por Vygotsky (1978) propone enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la interacción entre el individuo y su entorno cultural. Este enfoque concibe el aprendizaje como un proceso social en el que los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades con apoyo externo, conocido como andamiaje.

En este marco, las ideas de Vygotsky (1978), las ideas de Vygotsky son influenciadas por el materialismo dialéctico, se aplican en tres áreas fundamentales: el desarrollo ontogenético, la zona de desarrollo próximo, y la relación entre enseñanza y evaluación, que subraya la importancia de las interacciones sociales en el desarrollo cognitivo. El andamiaje y la zona de desarrollo próximo, conceptos centrales facilitan el desarrollo cognitivo al destacar que las habilidades del pensamiento emergen a partir de estas interacciones sociales.

En tal sentido, el estudiante es considerado un ser social que desempeña un papel activo en su educación y es modelado por las interacciones sociales tanto en el ámbito formal como en otros contextos. Estas interacciones son esenciales, ya que las habilidades cognitivas superiores surgen de ellas y comparten propiedades organizativas comunes (Hernández, 1997). Así, el papel activo del estudiante se erige como el núcleo de su crecimiento intelectual dentro de este enfoque educativo.

Por su parte, Según Cole (1985, citado en Hernández, 1997), el docente es visto como un guía o experto, facilitador y orientador, incluso en contextos de educación informal o fuera del entorno escolar. Su papel es promover un aprendizaje dirigido,

guiando a los estudiantes para que alcancen niveles superiores de desempeño y ejecución.

Ahora bien, la interacción entre estudiantes y docentes fomenta el aprendizaje colaborativo. Según Vygotsky (1978), la educación se organiza a través del concepto de la zona de desarrollo próximo, que representa la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. “Desde la perspectiva constructivista, el docente juega el rol de detonador del conflicto cognitivo del alumno, provoca en él, desde diversas situaciones de aprendizaje, el ejercicio permanente en la construcción de sus propios significados” (UAS, 2022, p.22).

Según Monereo (1994, como se citó en Valle et al., 1999), las estrategias de aprendizaje consisten en procesos de toma de decisiones en los que el estudiante selecciona y recupera, de manera coordinada, el conocimiento necesario. Una de las estrategias que ejemplifica esta dinámica es el debate, donde los estudiantes participan en una discusión formal sobre un tema, guiados por un facilitador que estimula y dinamiza la interacción entre los grupos.

Esta estrategia no solo refuerza el aprendizaje colaborativo, sino que también permite a los estudiantes ejercitar y desarrollar sus habilidades críticas y reflexivas en un entorno estructurado. De acuerdo con Pimienta (2012), el debate es una competencia intelectual que debe llevarse a cabo en un ambiente de libertad, tolerancia y disciplina.

En esta dinámica, se designa a un moderador que presenta el tema y señala los puntos a discutir. El debate se distingue por ser una confrontación abierta en la que un equipo defiende una postura y otro la refuta. Esta estrategia exige una investigación documental rigurosa para poder argumentar con fundamentos sólidos. Por lo tanto, puede

ser implementada como una estrategia en el aula o al invitar al grupo a observar y escuchar debates relacionados con su campo profesional (Pimienta, 2012, p.109).

Por último, es importante destacar que la formación de los estudiantes no solo se centra en el conocimiento, sino que también potenciar las habilidades y actitudes de estos. Las habilidades sociales avanzadas son: pedir ayuda, participar, dar y seguir instrucciones, disculparse, convencer a los demás, consensuar, actuar con cordialidad, aceptar reglas, cumplir disposiciones, tareas y horarios; en sí todas estas habilidades forman parte de las competencias necesarias para encarar el nivel universitario y el desempeño laboral (Goldstein et al., 1989).

Metodología

El proceso metodológico se llevó a cabo bajo un enfoque cualitativo, según Taylor y Bogdán (1987), la investigación cualitativa se caracteriza por generar datos descriptivos que incluyen las palabras de las personas, ya sean habladas o escritas, así como también la observación de su comportamiento. Se empleó el método de estudio de casos, en el que se utilizó técnicas como la observación participante, la toma de notas de campo durante la implementación de la estrategia debate y se aplicó el instrumento de Habilidades Sociales de Goldstein (1978) como pretest y posttest, del cual se retomó la dimensión de las habilidades sociales avanzadas.

Según Hernández Sampieri (2018), la muestra en la investigación cualitativa es el grupo de personas, eventos o comunidades de los cuales se obtendrán los datos, sin necesidad de ser representativos de la población. En este estudio, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, donde los participantes se seleccionan por su

disponibilidad (Tamayo, 2000). Se eligió una muestra de 16 estudiantes de primer año del programa TSU en Citología Cervical, que cursaban el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023. Se seleccionó una muestra de 16 estudiantes de primer año, que cursaban el segundo periodo del ciclo escolar 2022-2023 del programa de estudios de TSU en Citología Cervical. En cuanto a las cuestiones éticas relacionadas con la investigación, se garantizó el respeto a los participantes y la aplicación adecuada de instrumentos, por ello se solicitó consentimiento informado de los participantes y su vez, se obtuvo el aval del comité de investigación de la Facultad de Medicina.

La investigación constó de tres etapas primordiales: en la primera etapa de diagnóstico se aplicó como pretest el instrumento lo cual sirvió de base para la segunda etapa de intervención. En esta etapa se implementó la estrategia de debate y en la etapa final se aplicó como posttest el instrumento de Habilidades Sociales de Goldstein (1978). Cabe señalar, que la aplicación del pretest y posttest se llevó a cabo en el mismo espacio, el aula de los estudiantes, con las condiciones consistentes en ambos momentos. Asimismo, durante la aplicación, se proporcionó las mismas instrucciones, cada estudiante estuvo sentado de manera individual y la administración del instrumento estuvo a cargo de la misma persona, que garantizó uniformidad en el proceso.

En la etapa de diagnóstico, se obtuvo como resultado de las “Habilidades sociales avanzadas” que ninguno de los participantes se encontró en un nivel bajo, catorce de los estudiantes se posicionaron en un nivel intermedio y dos estudiantes en un nivel alto (véase Tabla 1).

Tabla 1

Resultados de Pretest y Postest de los Niveles de Habilidades Sociales Avanzadas.

Nivel	Rango	PRETEST		POSTEST	
		Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Nivel bajo	6-13	0	0%	0	0
Nivel Medio	14-22	14	87%	9	56%
Nivel Alto	23-30	2	13%	7	44%
Total		16	100%	16	100%

Nota: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

Sumado a lo anterior, se destaca que el nivel de "habilidades sociales avanzadas" es predominantemente intermedio en los estudiantes, quienes poseen las habilidades de solicitar ayuda, aunque enfrentan dificultades para participar activamente, seguir instrucciones, disculparse y persuadir a los demás.

Establece Meza (2019), que en los planes de estudio universitarios existe ausencia de entrenamiento de habilidades sociales, y pone en manifiesto la relación del rendimiento académico con diferentes factores como la autoestima, la regulación emocional, el ambiente familiar y las habilidades sociales avanzadas.

Por su parte, Gonzales (2010) señaló que las personas con habilidades sociales avanzadas demuestran una capacidad convincente, fundamental para alcanzar cualquier meta que se propongan, así como la destreza para solicitar ayuda y disculparse de manera adecuada ante los demás.

En tal sentido, es conveniente favorecer las habilidades sociales avanzadas en los estudiantes en su entorno universitario mediante el proceso de enseñanza -aprendizaje aplicar diversas estrategias en las que se fomente la interacción interpersonal entre los

estudiantes, la comunicación efectiva, la cooperación, el liderazgo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

La segunda etapa de esta investigación consistió en la implementación del debate, con el tema “Citología Convencional vs Citología en Base Líquida”. Con esta estrategia los estudiantes aprenden a expresar sus ideas de manera clara y persuasiva, a escuchar y respetar puntos de vista opuestos, y a colaborar en la búsqueda de soluciones compartidas. Estas competencias son fundamentales para el éxito académico, y también juegan un papel esencial en el ámbito profesional y personal en la sociedad actual.

Para la implementación del debate la docente **formó** dos equipos: un equipo representó el "tipo de muestra de citología convencional y el otro el tipo de muestra de citología en base líquida". Asimismo, se asignó una moderadora. Cada participante desde su rol investigó sobre el tema y el rol asignado.

Para recabar las notas de campo durante de la observación de la implementación del debate, se tomó en cuenta los indicadores de la dimensión de habilidades sociales avanzadas de acuerdo con el instrumento de Habilidades Sociales de Goldstein (1978) que son: “pedir ayuda”, “participar”, “dar instrucciones”, “seguir instrucciones”, “disculparse” y “convencer a los demás”.

La primera habilidad social avanzada que se presencié en todos los estudiantes fue "seguir instrucciones" cuando la docente dijo: "hoy vamos a acomodar el salón de manera diferente; en la parte de atrás colocaremos tres mesas, la mesa del medio con una silla y las de los lados con tres sillas cada una"; los estudiantes se levantaron de sus asientos y comenzaron a organizar el espacio; luego, la maestra caminó hacia el escritorio, y los estudiantes se sentaron en sus lugares correspondientes.

El debate comenzó cuando la estudiante moderadora mencionó “Buenos días tengan todos ustedes, para comenzar con esta dinámica voy a mencionar que la citología cervical es la toma de muestra de las células del cuello del útero.”

Los estudiantes permanecieron en silencio, mientras la estudiante moderadora continuó con la expresión “existen dos tipos de citologías”. En ese momento la estudiante moderadora realizó una pausa de silencio breve y señaló que presentaría a los integrantes de cada equipo. “El equipo de tipo citología base líquida, está conformado por J... y.... ay disculpen, maestra no sé los nombres de todos”. En estos acontecimientos se detectaron las habilidades de “dar instrucciones” y “disculparse”.

Durante la fase de argumentación, los integrantes de los equipos exponen sus posturas, en esta secuencia del debate se observó las habilidades sociales avanzadas: “seguir instrucciones”, “participar” y “convencer a los demás”. La estudiante moderadora dirigió esta etapa en la cual señaló: “Vamos a comenzar esta primera ronda, donde cada equipo va a señalar dos ventajas del tipo de muestra que representa, primero van a comenzar los de citología base líquida, los escuchamos”. Contestó una estudiante del equipo: “Mejora la calidad e interpretación de las láminas” y al terminar otra estudiante del equipo dijo: “Reduce el número de falsos negativos”.

La continuidad de la dinámica para la participación del siguiente equipo se realizó en cuanto la estudiante moderadora dijo “Ahora es el turno del equipo de citología convencional”, primero participó una estudiante del equipo que señaló: “Este tipo de muestra permite realizar un escaneo para grandes grupos poblacionales” y después continuó su compañera “Y también es una técnica de bajo costo y la pueden realizar gratis en el sector público”.

Ahora bien, durante el desarrollo del debate se presencié en varias ocasiones las argumentaciones de convencimiento por parte de los representantes de equipo. Por último, la moderadora resumió las principales argumentaciones y destacó los puntos más importantes discutidos. Finalmente, se llevó a cabo una participación grupal.

En la tercera etapa de esta investigación, se aplicó el instrumento de Habilidades Sociales de Goldstein (1978) como postest. En la "Tabla 2" se observan los resultados obtenidos, se destaca los aumentos significativos en la opción "siempre lo haces" y reducciones en las otras opciones de respuesta en el ítem 9 "Pides ayuda cuando tienes alguna dificultad" y el ítem 10 "Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o participar en una actividad".

Tabla 2

Dimensión Habilidades Sociales Avanzadas (Pretest y Postest)

Siempre lo haces		A menudo lo haces		Algunas veces lo haces		Muy pocas veces lo haces		Nunca lo haces	
PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Ítem 9. Pides que te ayuden cuando tienes alguna dificultad									
0 (0%)	5 (31.3%)	8 (50%)	5 (31.3%)	7 (43.8%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (6.3%)
Ítem 10. Eliges la mejor forma para integrarte en un grupo o para participar en una determinada actividad									
2 (12.5%)	5 (31.3%)	5 (31.3%)	1 (6.3%)	7 (43.8%)	8 (50%)	2 (12.5%)	2 (12.5%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 11. Explicas con claridad a los demás cómo hacer una tarea específica									
1 (6.30%)	3 (18.8%)	8 (50%)	10 (62.5%)	6 (37.5%)	2 (12.5%)	0 (0%)	1 (6.3%)	1 (6.3%)	0 (0%)
Ítem 12. Presta atención a las instrucciones, pides explicaciones y llevar adelante las instrucciones correctamente									
2 (12.5%)	4 (25%)	5 (31.3%)	8 (50%)	7 (43.8%)	3 (18.8%)	2 (12.5%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 13. Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal									
4 (25.00%)	8 (50%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	8 (50%)	3 (18.8%)	1 (6.3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Ítem 14. Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y que serán de mayor utilidad que las de la otra persona									
0 (0%)	4 (25%)	1 (6.3%)	4 (25%)	5 (31.3%)	5 (31.3%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)	5 (31.3%)	3 (18.8%)

Fuente: Elaboración propia con trabajo de campo (2023).

De manera similar, se observaron incrementos en las opciones "siempre lo haces" y "a menudo lo haces" en el ítem 11 "Explicas con claridad a los demás cómo hacer una

tarea específica", el ítem 12 "Prestas atención a las instrucciones, pides explicaciones y sigues las instrucciones correctamente", el ítem 13 "Pides disculpas a los demás por haber hecho algo mal", y el ítem 14 "Intentas persuadir a los demás de que tus ideas son mejores y más útiles", mientras que las otras opciones disminuyeron (consultar "Tabla 2").

Conclusiones

En conclusión, el debate es una estrategia que se muestra efectiva para el desarrollo de habilidades sociales avanzadas. Esta estrategia se enmarca en las teorías socioculturales de Vygotsky (1978), que enfatizan la importancia de la interacción social y el entorno en el proceso de aprendizaje. En sí, la capacidad de establecer vínculos interpersonales implica la habilidad de desarrollar y conservar relaciones saludables que brinden al individuo seguridad para explorar su entorno.

Asimismo, el debate, no solo fomenta la libertad de expresión, la tolerancia y la disciplina, sino que también impulsa la investigación rigurosa, el pensamiento crítico y la argumentación sólida. Los resultados del estudio revelaron que, tras la implementación de esta estrategia, se observó una mejora significativa en las habilidades sociales avanzadas de los estudiantes, como seguir instrucciones, pedir disculpas, y persuadir a los demás. Esto subraya la eficacia del debate como estrategia de aprendizaje que permite desarrollar competencias clave en los ámbitos académico, profesional y personal.

Sin embargo, la implementación del debate como estrategia de aprendizaje sobre citología exfoliativa presentó desafíos para estudiantes y moderadora, como el dominio de temas (citología convencional y en base líquida), el uso limitado de argumentación científica y la imparcialidad al comparar ambos métodos. Por su parte, los hallazgos de

Arrue y Zarandona (2019) destacan la variabilidad en los formatos de debate y la falta de evaluación sistemática de su efectividad.

Referencias

- Arruea, M., y Zarandona, J. (2019). El debate en el aula universitaria: Construyendo alternativas para desarrollar competencias en estudiantes de ciencias de la salud. *Educación Médica*, 20(4), 212-218. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2019.10.016>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning [CASEL]. (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs: Effective academic, social, and emotional education integration with academic instruction, coordinated health promotion, character, service-learning*. The Laboratory for Student Success, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory.
- Goldstein, A. (1978). Escala de Habilidades Sociales, Trad. Ambrosio Tomás (1994- 1995).
- Gusqui Cayo, L. H., Amaguaña Huebla, Y. D., Aguagallo González, A. C., y Parra Proaño, T. L. (2022). La educación en tiempos de pandemia del COVID-19 y su incidencia en el desarrollo de habilidades sociales e inteligencia emocional. *Conciencia Digital*, 5(3.1), 148-161. <https://doi.org/10.33262/concienciadigital.v5i3.1.2236>
- Hernández Rojas, G. (1997). *Módulo Fundamentos del Desarrollo de la Tecnología Educativa (Bases Psicopedagógicas)*. ILCE- OEA.
- Hernández Sampieri, R., (2018). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Jaramillo-Benítez, J., Rincón Leal, O. L., y Rincón-Leal, J. F. (2021). Relación de las habilidades sociales y rendimiento académico en la asignatura de física en estudiantes universitarios. *Eco Matemático*, 12(2), 65-70. <https://doi.org/10.22463/17948231.3238>
- Meza Morales, K. (2019). *"Habilidades sociales sobre el rendimiento académico en estudiantes de pregrado: estudio longitudinal"*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/3514324>

- Monereo, C. (Coord.) (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó.
- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje* (1ra ed.). Instituto Superior Pedagógico de la Habana, Cuba; Universidad Anáhuac.
- Tamayo, G. U. (2000). Diseños muestrales en la investigación. *Semestre económico* 4, (7) 1-14. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11407/1981>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Universidad Autónoma de Sinaloa [UAS]. (2022). *Modelo Educativo UAS 2022*. UAS
- Urbano Flores, L., (2023). *Autoestima y habilidades sociales en estudiantes universitarios de la Escuela Académica Profesional de Psicología de una universidad privada Huancayo, 2022*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Continental]. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/13256>
- Valle Arias, A., Barca Lozano, A., González Cabanach, R., y Núñez Pérez, J. C. (1999). Las estrategias de aprendizaje: Revisión teórica y conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31(3), 425-461. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- Vygotsky, L. S. (1978). *La Mente en la Sociedad: El Desarrollo de Procesos Psicológicos Superiores*. Harvard University Press. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

CAPÍTULO IV

La Evaluación Formativa: Reflexión y Análisis del Aprendizaje

Agustín Armando Varela Hernández
Ma. Eufrocina Olivas Celis
Escuela Normal Rural "José Guadalupe Aguilera"

Resumen

La evaluación tiene como propósito determinar en qué medida se están cumpliendo las metas de calidad que se fijan en los estudiantes, asociadas a los aprendizajes que se espera logren los estudiantes a su paso por la escuela; la evaluación formativa permite realizar un seguimiento al trabajo desarrollado en el aula con el fin de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje; en el presente trabajo se tocan situaciones importantes para que tanto alumnos como docentes vayamos reflexionando constantemente sobre el aprendizaje y la práctica docente respectivamente, es importante también provocar en los alumnos la reflexión y por ende la retroalimentación; este es un estudio con un paradigma cualitativo, no experimental y un enfoque formativo, donde participaron 60 docentes de la Escuela Normal Rural "J. Guadalupe Aguilera"; una calificación numérica no es garantía del aprendizaje en los alumnos, se tienen que tomar en cuenta varios instrumentos al encuadrar la evaluación para nuestros cursos y desde ahí tomar en cuenta cuál o cuáles son los más idóneos para que los alumnos realmente aprendan. Como resultados de este estudio se acordó fomentar los instrumentos que favorezcan la evaluación formativa, como la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación y provocar la retroalimentación en los alumnos.

Palabras clave. Autonomía educativa, construcción nacional, evaluación formativa

Introducción

En la actualidad la evaluación es un tema importante en el ámbito educativo. La mayoría de los actores educativos están conscientes de las implicaciones de evaluar o ser evaluado en que los alumnos aprenden y cómo lo aprenden, lo que los docentes enseñan y cómo lo enseñan, qué contenidos y mediante qué estrategias, es decir, la actividad educativa de alumnos y docentes está orientada en algún grado por la evaluación para mejorar el aprendizaje.

Desde esta visión, se puede afirmar que los alumnos en el aula y el maestro en su práctica docente ofrecen varias alternativas que pueden favorecer la construcción de un modelo de evaluación "congruente", es decir, entre lo que se debe y lo que se quiere en

la educación. Por tal motivo, la evaluación debe ser considerada como una extensión del proceso enseñanza y aprendizaje y no como un paso más, es decir, una actividad continua, un proceso integrador que genera, desde la reflexión de las experiencias, oportunidades formativas.

En este estudio se toca la parte sentimental de las Escuelas Normales, es decir, el sentimiento de haber sido los últimos en la actualización de los nuevos planes y programas de la Nueva Escuela Mexicana (NEM, 2019), los docentes de La Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera” asistimos a los Consejos Técnicos Escolares de las escuelas primarias de nuestra zona escolar para ver qué podríamos aprender de la actualización referida, tiempo después llegaron muy tarde los textos de la misma reforma, aunque nunca se tuvo una orientación de los mismos. Se fue aprendiendo más de los alumnos practicantes y de todo lo que nos compartían, hoy estamos ciertos de que la evaluación formativa es la que creará alumnos creativos, reflexivos, autónomos, etc.

Justificación

La Escuela Normal Rural “J. Guadalupe Aguilera”, como una de las numerosas escuelas formadoras de docentes en el país se están transformando en la construcción nacional educativa, al inicio del nuevo plan y programas de la NEM (2019) y a pesar de que la actualización de este en estas instituciones fue muy incipiente y retrasado en los tiempos, se tuvo que agilizar el reajuste de toda la información, no obstante, se coincidió que uno de los puntos a trabajar conjuntamente era la evaluación formativa (SEP, 2022).

La evaluación formativa se basa en el análisis de evidencia recolectada por los docentes que les permiten hacer comentarios e implementar acciones para mejorar la comprensión de los estudiantes.

Además de constatar si el aprendizaje se transfiere al desempeño laboral, la evaluación identifica los factores que incidieron en la transferencia. Constituye un paso más en la comprobación de los cambios que genera la formación.

La evaluación ofrece posibilidades para fortalecer y consolidar los aprendizajes, así como los logros de los objetivos o propósitos en cualquier campo de estudio. La evaluación permite evidenciar cuáles son las necesidades prioritarias que se deben de atender y desde la perspectiva educativa debe mostrar congruencia entre saber y desempeño, esta fórmula es la que puede encauzar a la educación hacia la llamada calidad.

Planteamiento del Problema

Las escuelas normales deben transformarse desde adentro a partir de propuestas o iniciativas que provengan de afuera. Dichas propuestas de cambio no están o no debieran estar a partir de indicadores confrontativos sino de otro tipo de lógicas como mejorar el clima laboral, mejorar la percepción de los usuarios y garantizar un mejor y mayor impacto con la comunidad dentro de la cual está enclavada cada escuela.

Por todo esto, es urgente sincronizar las instituciones formadoras de docentes con el trabajo que se desarrolla en los niveles o fases de educación básica, la Nueva Escuela Mexicana representa un reto tanto para los maestros en activo como para los futuros docentes, de ahí la necesidad de estar en permanente capacitación y mantener una ruta semejante que busque la mejora de los aprendizajes de los alumnos, para ello se hace indispensable que las escuelas normales anticipen el panorama al que se enfrentaran sus futuros docentes y les proporcionen las herramientas teórico-metodológicas indispensables para llevar a cabo un trabajo de calidad y que sirva a su vez de inspiración

a los maestros en activo, lo anterior tendría que estar en estrecha coordinación con los distintos niveles de educación para que en conjunto se logren profesionistas de calidad y con ello mejores resultados académicos.

La evaluación es una actividad continua del mismo proceso educativo. Desde el momento en que el alumno ingresa a la escuela, durante su estancia y al final de la jornada escolar, proporciona información de su propio sistema de enseñanza en la casa, así como el de la escuela, y en conjunto, ambos contribuyen a mejorar el propio proceso evaluativo ya que brindan oportunidades formativas para que, con la información recabada por diferentes métodos, generen conexiones que contribuyan a fortalecer la calidad de su formación, en este caso, el alumno junto con el maestro, generan de forma explícita métodos de evaluación más congruentes dentro del aula, fortaleciendo así, la educación y las mismas prácticas docentes.

Marco Teórico

Para algunos autores, las estrategias de evaluación son el “conjunto de métodos, técnicas y recursos que utiliza el docente para valorar el aprendizaje del alumno” (Díaz y Hernández, 2006). Los métodos son los procesos que orientan el diseño y aplicación de estrategias, las técnicas son las actividades específicas que llevan a cabo los alumnos cuando aprenden, y los recursos son los instrumentos o herramientas que permiten, tanto a docentes como a alumnos, tener información específica acerca del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Las estrategias de evaluación, por el tipo de instrumentos que utilizan, pueden tener las siguientes finalidades:

- Estimular la autonomía
- Monitorear el avance e interferencias

- Comprobar el nivel de comprensión
- Identificar las necesidades. (SEP, 2011)

Favorecer la evaluación durante la jornada escolar y promover su reflexión es sinónimo de congruencia ya que se reconocen las cualidades y bondades para fortalecer la práctica docente, en este sentido, generar oportunidades formativas convencionales que encaucen la educación a las vías de la calidad.

El enfoque formativo de la evaluación privilegia el aprendizaje de los alumnos; por esta razón, cualquier acción de evaluación que se realice tendrá como propósito fundamental verificar que los alumnos aprendan.

La Nueva Escuela Mexicana (SEP, 2022), ha puesto mayor énfasis en la evaluación formativa, que se entienda como un proceso continuo e integral y que permita retroalimentar el aprendizaje de los estudiantes y adaptar las estrategias de enseñanza.

La evaluación para el aprendizaje de los alumnos permite valorar el nivel de desempeño y el logro de los aprendizajes esperados; además de identificar los apoyos necesarios para analizar las causas de los aprendizajes no logrados y tomar decisiones de manera oportuna. En ese sentido, la evaluación en el contexto del enfoque formativo requiere recolectar, sistematizar y analizar la información obtenida de diversas fuentes, con el fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos y la intervención docente.

Dentro de la evaluación formativa se puede hacer uso de técnicas e instrumentos de evaluación, las cuales deben adaptarse a las características de los alumnos y brindar información de su proceso de aprendizaje. Dada la diversidad de instrumentos que permiten obtener información del aprendizaje, es necesario seleccionar cuidadosamente los que permitan obtener la información que se desea.

Metodología

Los estudios cualitativos buscan obtener una comprensión más profunda de las experiencias, creencias, actitudes y percepciones de las personas involucradas en el tema de estudio (Hernández et al., 2014).

La investigación no experimental es el estudio de investigación en la que se recopila y analiza información sin la manipulación deliberada de variables o la aplicación de intervenciones controladas. En lugar de realizar experimentos controlados, se observan y analizan fenómenos o eventos tal como ocurren naturalmente (Hernández et al., 2014).

Para aplicar el enfoque formativo, se requiere reconocer que la manera de llevar a cabo la evaluación condiciona qué y cómo aprenden los alumnos, Sanmartí (2010) agrega que también condiciona cómo enseña el docente. De acuerdo con este planteamiento, incluso cuando el docente no comunica los criterios de evaluación, los alumnos identifican lo que éste considera importante durante la enseñanza, ya sea porque hace hincapié en ello, porque insiste en que debe ser aprendido, porque son los contenidos más frecuentes o porque es lo que se les solicita cuando se les evalúa.

Desde que se acuñó el término, son innumerables los estudios que se han realizado acerca de la evaluación formativa, llegando a varias conclusiones sobre el potencial que tiene el utilizar esta metodología. Se ha demostrado, en primer lugar, que el rendimiento del alumnado es superior cuando nos servimos de este sistema. Los alumnos se encuentran más motivados, puesto que perciben que son parte de este sistema educativo y son mucho más que una simple calificación.

La evaluación formativa hace referencia a todos los métodos con los que cuentan los docentes para verificar de manera continuada, durante todo el proceso educativo, que efectivamente los alumnos están asimilando los conceptos que les están siendo enseñados. Estas herramientas también se conocen como evaluación para el aprendizaje. El proceso puede ser también de autoevaluación por parte del alumno, a través de las prácticas que realicen en el aula.

Otra de las utilidades de la evaluación formativa es que proporcionan una guía de actuación para el profesor de manera que este sabe cómo debe adecuar sus enseñanzas en lo sucesivo, cambiando algunas pautas si la evaluación de los alumnos no ha sido la esperada, o manteniendo aquellos aspectos que hayan favorecido una correcta recepción de los contenidos por parte de los estudiantes.

Durante el proceso de evaluación, la elaboración de juicios permite conocer las causas de los logros de cada alumno, identificar la persistencia o el surgimiento de interferencias en el aprendizaje y construir acuerdos conjuntos para mejorar, así como determinar qué ayuda requieren los alumnos por parte de la familia o si es necesario acudir con un especialista. Además, es una oportunidad para el fortalecimiento de la autoestima y de la autoimagen de los alumnos como aprendices exitosos.

Resultados

La evaluación formativa nos brinda diversos tipos de evaluación, no solo pruebas escritas, sino también proyectos, trabajos colaborativos, entre otros, que permiten evidenciar el desarrollo de competencias diversas.

Los docentes somos la consecuencia positiva o negativa de que los resultados de los instrumentos utilizados para la evaluación que proponemos sean los óptimos: Debemos tener mayor claridad al explicar nuestro encuadre de los cursos que son nuestra responsabilidad, así como explicar también la valoración de los mismos para promover la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de evaluación, fomentando la autorreflexión y la autoevaluación. De esta manera alumnos y docentes podremos implementar mecanismos de seguimiento y evaluación del propio proceso de evaluación, para identificar áreas de mejora y buenas prácticas.

Como resultado de este estudio y entre todos los docentes en acuerdo conjunto se optó por la necesidad de hacer uso adecuado de los instrumentos que más promueve la evaluación formativa:

- La heteroevaluación: es muy importante que el docente identifique los aspectos que favorecen u obstaculizan el logro de los aprendizajes y brinde retroalimentación a los alumnos, para mejorar su desempeño.
- La coevaluación: es imprescindible identificar cómo los alumnos comunicarán entre ellos los resultados o aspectos que se van a mejorar de los productos de sus compañeros. Para ello, se debe crear un ambiente de aprendizaje donde imperen la confianza y el respeto. Asimismo, es recomendable que en el grupo se genere la disposición a colaborar en el aprendizaje de los demás; es decir, que los alumnos se apropien de la evaluación como una herramienta que permite mejorar el aprendizaje y dejen de lado la concepción de la evaluación como instrumento para calificar y descalificar.

- La autoevaluación: requiere que el alumno pueda compartir y dialogar sus conclusiones con otros compañeros o con el docente, con el fin de contrastarlas y recibir la retroalimentación adecuada para mejorar su aprendizaje. Durante esta comunicación, en la que intercambiará ideas, expondrá sus puntos de vista y conocerá los de otra persona, podrá identificar y clarificar sus deficiencias, comprender a qué se deben y crear estrategias para superarlas.

Cada maestro debe tener presente que lo más importante no es evaluar, ni hacerlo con la calidad requerida, lo más importante es saber cuáles son los propósitos en la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje, qué aspectos para el desarrollo de los alumnos son necesarios potenciar y en qué momento de la clase, curso o etapa es más propicio considerarlo para que se traduzca en aprendizaje.

Cuando en el contexto escolar hacemos referencia a la evaluación, generalmente pensamos en los alumnos, en qué aspectos del sistema de conocimientos es necesario profundizar, qué saberes han acumulado y cómo los exteriorizan, con la intención de comprobar cuál ha sido su rendimiento sin tener en cuenta otros factores que influyen considerablemente, ajenos a su voluntad, y que conducen a recrear situaciones fragmentadas, muy desvinculadas de la realidad, que alejan a la escuela del verdadero ideal social al que debe aspirar en la formación de las nuevas generaciones.

Otro punto que se debe cumplir es el de, facilitar que los propios alumnos colaboren en la tarea de instruir a los demás de manera que aquellos que han asimilado más rápidamente los conocimientos ayuden a aquellos que han tenido más problemas en comprenderlos, como parte de un equipo. Por último, habrá que fomentar el que cada

uno de los estudiantes esté empoderado para llevar las riendas de su propio proceso de aprendizaje y no ser meros sujetos pasivos en el aula.

Finalmente, la evaluación formativa tendrá que ser aplicable en todos los niveles educativos, puesto que así lo marca el nuevo plan de estudios de la NEM, sin embargo, no todos los docentes tenemos la capacidad de dar confianza a nuestros estudiantes acerca de cómo pueden realizar las actividades que exige el aprendizaje y obtener mejores resultados frente a aquéllos que desde el principio catalogan al estudiante como un sujeto que no puede efectuar una tarea. Es cuestión de actitud de ambas partes.

Conclusiones

La evaluación es todo un reto para los actores educativos y no se reduce a calificar o a clasificar a los estudiantes a partir de sus resultados evaluativos, sino de poder brindar retroalimentación y el poderles ofrecer una ruta de mejora.

Es importante tener la comunicación con los alumnos sobre las evaluaciones que se plantean, se desarrollan y se concretan para que a través de esta comunicación y el análisis de los resultados permitan mejorar el aprendizaje y posibilitar transformar las concepciones que prevalecen de la evaluación en una oportunidad para continuar aprendiendo desde la toma de decisiones que permitan que los aprendizajes sean cada vez de mejor calidad.

De esta manera estaremos cumpliendo con lo que se proyecta desde el Plan y Programas (2011), formar alumnos autónomos, monitorear sus avances e interferencias, comprobar el nivel de comprensión, identificar las necesidades y que hoy con la retroalimentación estaremos enfatizando en un compromiso de acompañamiento entre el

educador y los educandos, ya no se refiere a la transmisión de contenidos de estudio, ni siquiera a la habilidad para transmitir saberes, sino más bien a la capacidad de estar ahí, de colocarse al lado del otro para acompañarlo dentro de un proceso de formación.

A medida que se hace un esfuerzo por integrar una evaluación formativa en el proceso de enseñanza, el aprendizaje de las y los estudiantes se fortalece, ya que es una manera de potenciar cada una de sus habilidades y de lograr entre todas y todos establecer poco a poco un progreso de aprendizaje.

La evaluación formativa también puede ser de carácter comunitario pues permite que la autoestima de las alumnas y alumnos se vea fortalecida, que encuentren los logros y la motivación necesaria para continuar aprendiendo.

Referencias

- Díaz, F. y Hernández, G. (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, México, McGraw-Hill. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828008.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. 6. Ed. McGraw Hill. España.
- https://apiperiodico.jalisco.gob.mx/api/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metodologia_de_la_investigacion_-_roberto_hernandez_sampieri.pdf
- SEP (2011). Plan de Estudios de Educación Básica.
- https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf
- SEP. (2022). Plan y programas de la Licenciatura en Educación Primaria. NEM.
- <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022/cursos44>
- Sanmartí, N. (2010), 10 ideas clave. Evaluar para aprender, Barcelona, Graó. <https://s44ada60dc17a69b7.jimcontent.com/download/version/1620098607/module/10769028371/name/10%20ideas%20clave.%20evaluar%20para%20aprender.pdf>

CAPÍTULO V

Percepción del uso de TikTok en la Educación Formal de Estudiantes de Odontología

Lilia Janeth Valenzuela Gastelum
María Guadalupe Soto Decuir
Universidad Autónoma de Sinaloa

Resumen

El presente ensayo tiene como propósito explorar la forma en que las redes sociales digitales, particularmente TikTok, contribuyen al aprendizaje formal en la educación superior, específicamente en odontología. Se examina cómo los educandos perciben esta plataforma y cómo puede complementar los métodos de enseñanza tradicionales. Se reflexiona a partir del cuestionamiento: ¿Cómo perciben los estudiantes de odontología el uso de TikTok como herramienta de aprendizaje formal? se argumenta que, a pesar de las percepciones iniciales negativas, la dualidad que presenta TikTok invita a poner en una balanza lo bueno y lo malo de su uso. Con investigaciones de Shafi et al. (2021) que presentan el incremento de usuarios en plataformas digitales; Castillejos (2022) que expone que TikTok es utilizada por estudiantes de odontología con fines de aprendizaje y de Bueno (2019) que reconoce que se han modificado los patrones de aprendizaje de los estudiantes universitarios es que se realiza este estudio. Y es que, a pesar de las reservas iniciales, esta plataforma ofrece oportunidades únicas para el aprendizaje visual, la colaboración y la creación de contenido. Sin embargo, se identifican desafíos relacionados con la calidad del contenido y la necesidad de guías pedagógicas claras. Se concluye que es necesario desarrollar estrategias para integrar Tik Tok de manera efectiva en los planes de estudio de odontología para fortalecer los conocimientos y habilidades de los estudiantes por medio de la interacción y un diálogo en una comunidad digital.

Palabras clave: educación formal, estudiante, medios sociales.

Introducción

Las instituciones en educación superior son reconocidas por ser las encargadas de la formación académica, en palabras de Ormeño (2017), estas se han visto en la necesidad de optar nuevas modalidades, debido al papel y uso efectivo de la tecnología en el área educativa a nivel mundial, así como, por la enorme capacidad de transformar la forma en la que se enseña y se aprende. Estas situaciones han sido recomendadas por instituciones como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

(OCDE, 2015), de directrices para el desarrollo de destrezas que conecten lo aprendido por parte de los educandos en el aula con la realidad laboral, denominadas, las competencias duras (Jiménez, 2021).

Así mismo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015) lo hace a través de la Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT, 2020), con la Meta 4.4 y 4.1, al buscar enriquecer la comprensión de conceptos académicos y desarrollar habilidades profesionales a través de una gama de recursos educativos en línea, con accesibilidad ilimitada, mediante los medios de comunicación masiva, lo que abona de manera sustancial a la de la Agenda 2030.

Por su parte, la implementación de tecnologías en la educación superior de América Latina ha sido un proceso dinámico y variado con avances significativos, pero también con desafíos persistentes en el proceso de aprendizaje a lo largo de todos los niveles educativos, debido a las particularidades de las didácticas aplicadas. El ideal de habilidades que propone la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) para los estudiantes de nivel media superior es que hagan un uso ético y responsable de la tecnología, tengan la habilidad de investigar, resolver problemas, producir contenido y expresar ideas.

De esta forma, la integración de las tecnologías digitales en la educación superior ha transformado radicalmente los procesos de aprendizaje, sin embargo, a lo largo de la historia se reconoce que para los estudiantes del área de la salud, especialmente odontología, se requiere un alto nivel de formación de habilidades blandas y técnicas para poder cumplir con la realidad emergente, debido a la complejidad en el contenido, el

volumen de material, así como, la presión inherente en prácticas clínicas exigentes y los constantes avances en el campo (Uribe y Fajardo, 2023).

Con relación a las habilidades instrumentales digitales de los estudiantes, de acuerdo con Castañeda y Rodríguez (2022), estos cuentan con competencias digitales derivadas de la pandemia por COVID-19 y gracias a la masificación de tecnologías y las innovaciones en la atención en consulta dental como son las fotografías, radiografías digitales, Tomografía Computarizada (TC) dental, microscopio electrónico y el diseño e impresión digital de piezas dentales, existe un gran interés en cursos para fortalecer temáticas teóricas o aprender técnicas de procedimientos en línea y plataformas de aprendizaje.

Con relación a las Redes Sociales, estas irrumpen con fuerza la vida cotidiana, solo en México existen 90.20 millones de usuarios activos, Gioberchio (2021) Ortiz y Romero (2016) señalan que estas plataformas han revolucionado la forma de consumir información a través de redes personales informales, lo que marca un nuevo paradigma de conexión social a escala global, lo que es una oportunidad expandir información académica.

En este contexto, en palabras de Shafi et al. (2021) y Piñeiro (2023) se goza de una participación entre los jóvenes de 18 a 24 años, en México el promedio de usuarios en las redes sociales es de 6.5 millones, los cuáles navegan tres horas y 43 minutos aproximadamente por día (Fernández, 2024). Esto debido a que brinda espacios para la expresión de sus experiencias, así como, compartir sus talentos, habilidades y logros (Martínez, 2024).

Con relación al uso de las redes sociales, Kemp (2024) afirma que las principales plataformas de información e interacción en México según el número de usuarios es: Facebook (80.20 millones), X/Twitter (18.2 millones), TikTok (74.15 millones), YouTube (83.10 millones) e Instagram (44.85 millones) y el tiempo promedio de navegación de los jóvenes en TikTok con un promedio de 34 horas por semana.

Ahora bien, con relación a los estudiantes de odontología, existe una reciente popularidad para utilizar TikTok con fines de aprendizaje (Castillejos, 2022), los cuales se pueden atribuir a su formato atractivo y dinámico con vídeos cortos y efectos especiales que capten la atención, situación que la enseñanza tradicional no logra atraer en los estudiantes, aunado a que hay una gran variedad de tendencias. Con lo anterior, los estudiantes de odontología tienen la oportunidad de crear contenido e invitar a usuarios a interactuar, lo que fomenta una comunidad en línea por medio de la interacción social de forma gratuita y de fácil acceso. De esta manera, los universitarios de odontología perciben que TikTok puede ser útil para su proceso educativo.

Sin embargo, se reconoce que el aprendizaje a través de Tik Tok presenta ciertos desafíos, como es el control de calidad en los contenidos y la posibilidad de creer en información errónea. De forma que, es fundamental que se desarrollen habilidades para identificar información. Esto generó el cuestionamiento ¿Cómo perciben los estudiantes de odontología el uso de TikTok como herramienta de aprendizaje formal?

Desarrollo

En el caso particular del uso de TikTok para fines educativos formales, hasta 2019 tuvo fuertes críticas debido a los contenidos expuestos y se consideraba que los estudiantes perdían el tiempo al navegar en ella (Iglesias et al., 2023), pero a partir de la

pandemia por COVID-19 y el cierre físico de casi el 90% de las instituciones educativas a nivel mundial (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2020) las cosas cambiaron. En esta idea, Suarez-Guerrero et al. (2024) mencionan que los docentes y estudiantes en confinamiento se adentraron en su uso para continuar con la Educación Remota de Emergencia Extendida (EREE), lo que, en palabras de Bautista *et al.*, (2023), facilitó la colaboración e interacción entre estudiantes, profesores y expertos.

En ese sentido, de acuerdo con Aguilar (2012) y Bueno (2019) es importante reconocer que se han modificado los patrones de aprendizaje de esta población. A pesar de ello, el uso de las redes sociales como TikTok por parte del docente de odontología sigue siendo visto como una simple habilidad instrumental de poca utilidad y no como un recurso que fomenta competencias integradoras en educación superior.

Por un lado, Domínguez y López (2022) afirman que son muchos los estudiantes de odontología que muestran interés en la incorporación de materiales digitales activamente en su formación académica, lo que sugiere adaptabilidad y habilidad que les permite mantenerse a la vanguardia con tendencias tecnológicas aplicadas en su campo de estudio. A su vez, Ortega (2022) considera que los estudiantes saben usar algunas plataformas digitales, pero estos no saben utilizar algunas características del ordenador necesarias para la vida académica, por lo que se requiere del acompañamiento cercano por parte del profesor.

Aquí es importante señalar, que Lara y Grijalva (2021) reconocen que no existen directrices específicas o planes nacionales para la inclusión de TIC, medios digitales, o específicamente las redes sociales en México, aun cuando la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), sugiere a los

centros educativos “diseñar sus líneas estratégicas futuras, implementar buenas prácticas y establecer estructuras y políticas de gobierno en TIC que les permitan avanzar hacia su transformación digital” (pp. 253 y 254).

Así mismo, Tejedor et al. (2022) consideran que se discrimina el material creado en esta plataforma, argumentan que este formato no fomenta el aprendizaje, especialmente en odontología, donde sigue siendo tabú y se promueve solamente en libros y clases expositivas, que en ocasiones contienen información que puede ser difícil de entender para los estudiantes, aun cuando existen investigaciones que arrojan buenos resultados, ya que los contenidos visuales pueden estimular zonas del cerebro del estudiante haciéndolos más atractivos y fáciles de comprender (Bueno, 2019).

De forma que, la clase en odontología tradicional de acuerdo con López (2009), se vuelve un proceso educativo inmutable, homogéneo, subjetivo, inflexible, vertical, autoritario, donde se utiliza en el mejor de los casos imágenes 2D con un proyector, presentaciones atestadas de texto que son difíciles de leer, así como dibujos hechos en el pizarrón de forma rápida para explicar conceptos complejos y en el peor de los casos, en exposiciones verbales que dejan las temáticas a la imaginación del estudiante. Lo anterior, es percibido por el estudiante como abstracto y poco relevante, lo que afecta la conexión de la información con su futura práctica clínica al desvincular lo que se aprende con el ejercicio profesional.

De manera que, la enseñanza vertical y autoritaria limita el desarrollo del pensamiento crítico, resolución de problemas y la autonomía del disidente al no explorar perspectivas diferentes, lo que puede hacerlo sentir desmotivado y pasivo. Así mismo, la falta de actividades que le atraiga y un exceso en contenidos teóricos puede generar

aburrimiento que a la larga puede convertirse en frustración y dificultad para comprender información compleja. Así mismo, lo anterior puede minar la autoestima de los individuos, lo que limita el desarrollo de habilidades sociales para la comunicación efectiva. En este sentido, es fundamental promover un enfoque educativo más horizontal y participativo, que fomente la curiosidad, la creatividad y el pensamiento crítico en los estudiantes por medio de las redes sociales digitales.

Conclusiones

La integración de las redes sociales como Tik Tok en educación superior, en específico en el área de odontología, representa una oportunidad para transformar los métodos de enseñanza-aprendizaje, ya que, la plataforma ofrece un formato dinámico y atractivo que puede captar la atención de los estudiantes y facilitar la comprensión de conceptos complejos por medio de vídeos, ya lo han demostrado investigaciones como las de Bueno (2019) e Iglesias (2023). Sin embargo, existen desafíos significativos en la implementación e integración de TikTok al proceso de aprendizaje debido a la falta de directrices claras, la calidad variable del contenido disponible y las percepciones negativas sobre el valor educativo. Con lo anterior, los docentes y estudiantes de odontología pueden formar una comunidad en línea por medio de la interacción social. Al existir una guía docente, la información sería confiable y los estudiantes tendrían oportunidad de entablar un diálogo con otros usuarios interesados en la temática.

Al integrar estos cambios, las universidades tienen el papel crucial de incluir el uso de TikTok y otras redes sociales a beneficio del proceso educativo. Por ejemplo, desarrollar políticas y programas que fomenten la utilización de estas herramientas en

los planes y programas de estudio, establecer lineamientos para el diseño de estrategias didácticas que emplean las redes sociales digitales como apoyo para la enseñanza junto una interacción social y agregar material digitalmente activo (vídeos cortos con efectos especiales que capten la atención de los estudiantes).

En el caso del uso de TikTok en el proceso educativo del área de odontología, al ser un campo altamente técnico y práctico, puede verse beneficiado significativamente al ser un medio en donde se puede visualizar diferentes temas y procesos clínicos, así como, la creación y fortalecimiento de comunidades digitales de aprendizaje donde se aprende a de la colaboración y la explicación de conceptos complejos.

De manera que se vuelve fundamental que, si los estudiantes de odontología perciben el uso de TikTok como una oportunidad para aprender conceptos complejos y visualizar formas de intervención, también lo es para los docentes al adquirir competencias digitales para integrar la tecnología a la práctica pedagógica. Como es el caso de la creación de contenido, investigar y desarrollar material educativo con pautas de calidad, democratizar el acceso al conocimiento y promover un aprendizaje autodirigido, personalizado y flexible.

Lo antes mencionado plantea un problema que es relevante y requiere de una comprensión profunda para obtener el mejor provecho a las redes sociales como medios digitales y de este modo cumplir con los nuevos requerimientos que la sociedad reclama de la formación académica de cualquier licenciatura que implique competencias técnicas.

Referencias

- Aguilar, M. (2012). Aprendizaje y Tecnologías de Información y Comunicación: Hacia nuevos escenarios educativos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(2), 801-811.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77323978002.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2018). *Visión y acción 2030 Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
https://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/PlanDesarrolloVision2030_v2.pdf
- Bautista, A., Quintana, M., y González, D. (2023). La enseñanza remota de emergencia durante la pandemia por la covid-19: experiencias en universitarios mexicanos. *Apertura*, 15(2), 54-73.
<https://doi.org/10.32870/ap.v15n2.2420>
- Bueno, D. (2019). Cerebros digitales: la neurociencia del aprendizaje. *Nueva Revista*, 167,
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/13089>
- Castañeda, K., y Rodríguez, M. (2022). *Desarrollo de competencias genéricas en estudiantes de odontología durante la pandemia del Covid-19. Revolución Educativa en la Nueva Era*, 1, 90.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Castillejos, B. (2022). Inteligencia artificial y entornos personales de aprendizaje: atentos al uso adecuado de los recursos tecnológicos de los estudiantes universitarios. *Educación*, 31(60), 9-24.
- Kemp, S. (2024, 31 de enero). Digital 2024: Global Overview Report. DataReportal.
<https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>
- Domínguez, F., y López, R. (2022). Uso de las redes sociales digitales entre los jóvenes universitarios en México. Hacia la construcción de un estado del conocimiento (2004-2014). *Revista De Comunicación*, 14(1), 48–69. <https://revistadecomunicacion.com/article/view/2704>
- Fernández, R. (febrero, 19, 2024). El uso de Internet a nivel mundial–Datos estadísticos. Statista
<https://es.statista.com/temas/9795/el-uso-de-internet-en-el-mundo/#topicOverview>

- Gioberchio, G. (2021, 09 noviembre). ¿Generación muda?: viven pegados al celular, pero odian hablar por teléfono. *Infobae*. <https://www.infobae.com/america/tendencias-america/2021/11/09/generacion-muda-viven-pegados-al-celular-pero-odian-hablar-por-telefono/>
- González, A., Bernal, B., y Palomero, I. (2020). Uso de las redes sociales entre los jóvenes y ciudadanía digital: análisis tras la COVID-19. *Revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales. REIDICS*, (7), 64-81. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7588877>
- Iglesias, L., Tapia A., y Velasco, M. (2023). Patologías y dependencias que provocan las redes sociales en los jóvenes nativos digitales. *Revista de comunicación y salud*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.35669/rcys.2023.13.e301>
- Lara, J. A., y Grijalva, A. (2021). Saberes digitales y educación superior. Retos curriculares para la inclusión de las TIC en procesos de enseñanza-aprendizaje. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 12(22), 9-21. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/32114>
- López, F. J. (2009). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las competencias básicas en Educación. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 2(3), 2. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2898369.pdf>
- Martínez, A. (2024). Construcción y Análisis de Redes Sociales de Comunicación en la Escuela de Música Casa de la Cultura de El Copey: Un Enfoque Participativo. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/63025>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE] (2015). *Education at a Glance 2015*. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/es/publications/reports/2015/11/education-at-a-glance-2015_g1g59741/eag-2015-es.pdf
- Ormeño, A. (2017). Uso de las tecnologías digitales en el aprendizaje formal, no formal e informal en estudiantes de la carrera de Odontología de la Universidad de los Andes, Santiago, Chile. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/402107>

- Ortega, E. (2022). Estudiantes universitarios ¿nativos digitales? Una reflexión sobre sus competencias tecnológicas y su formación en competencias. En Hernández, P. (coord.), *Tendencias de la Alfabetización Informativa en Iberoamérica* (pp. 361-382). México: UNAM.
- Ortiz, H. G. y Romero, R. K. E (2016). *L@s jóvenes de la Universidad Autónoma. Metropropositiva, unidad Lerma y su Cultura Digital*. Covi, Redes Sociales Digitales, Lugar de encuentro y organización para los jóvenes. 129-168. Departamento de Publicaciones, FCPyS. UNAM
- Piñeiro, M. (2023). TikTok España: una nueva necesidad de exposición y viralización entre las personas jóvenes. <http://hdl.handle.net/2183/34628>
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2017). Aprendizajes Clave para la Educación Integral. Ciudad de México: SEP.
https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf
- Shafi, M., Liu, J., Jian, D., Rahman, IU y Chen, X. (2021). Impacto de la pandemia de COVID-19 en las comunidades rurales: un estudio transversal en la provincia de Sichuan, China. *BMJ open*, 11 (8), e046745. <https://revistas.um.es/eglobal/article/view/582391>
- Suárez-Guerrero, C., Lloret-Catala, C., y Mateu-Luján, B. (2024). Didáctica y tecnología. Lecciones docentes desde la escuela remota de emergencia de larga duración. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 397-415. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331475280011/331475280011.pdf>
- Tejedor, S., Cervi, L., Robledo, K., y Pulido, C. (2022). Desafíos del uso de TikTok como plataforma educativa: Una red multitemática donde el humor supera al debate. *Aula abierta*.
- Unión Internacional de Telecomunicaciones [UIT] (2020). Bases de datos de la UIT. <https://www.itu.int/itu-d/sites/statistics/>
- Uribe, J., y Fajardo, C. (2023). *Fortalecimiento de habilidades blandas mediante el desarrollo del trabajo colaborativo y el uso de las TIC en estudiantes de odontología*. (Trabajo de Grado). Universidad del Bosque. <https://hdl.handle.net/20.500.12495/11802>

Conclusiones

El libro ***Procesos de formación profesional para la mejora de los aprendizajes y la evaluación*** constituye una valiosa aportación al campo de la investigación educativa, particularmente en el contexto de las transformaciones que experimenta el sistema educativo mexicano. A lo largo de sus cinco capítulos, la obra examina diversos aspectos de la formación profesional docente que resultan fundamentales para comprender y potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la Nueva Escuela Mexicana ([NEM], 2019).

La NEM (2019), como proyecto educativo nacional, plantea una transformación de los paradigmas educativos, poniendo énfasis en la formación integral de los estudiantes y el desarrollo de capacidades para enfrentar los desafíos del siglo XXI; en este contexto, los hallazgos presentados en este libro aportan elementos significativos para reflexionar en la formación docente y su papel en la implementación efectiva de esta reforma educativa.

En conjunto, las investigaciones presentadas ofrecen una mirada multidimensional a los desafíos y oportunidades que enfrenta la formación profesional en el contexto educativo actual; sus aportaciones resultan especialmente valiosas en tres dimensiones:

En el ámbito curricular, los hallazgos contribuyen a repensar el diseño de planes y programas de estudio para la formación docente, evidenciando la necesidad de

fortalecer la integración entre teoría y práctica, incorporar metodologías activas como el debate, implementar sistemas de evaluación formativos y desarrollar competencias digitales que respondan a los retos contemporáneos.

En el plano pedagógico, las investigaciones ofrecen orientaciones concretas para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, destacando la importancia de estrategias participativas, el uso crítico de tecnologías emergentes y la evaluación como proceso reflexivo y de mejora continua.

En el campo de la investigación educativa, la obra aporta metodologías y perspectivas teóricas diversas que enriquecen la comprensión de los fenómenos educativos. Los enfoques fenomenológicos, estudios de caso y análisis reflexivos utilizados en los diferentes capítulos representan una valiosa contribución a la investigación cualitativa en educación.

Estas contribuciones se alinean con los principios rectores de la NEM (2019) y con la visión de la educación superior en México, que busca formar profesionales reflexivos, adaptables y comprometidos con la transformación social.

Este libro no solo ofrece un diagnóstico profundo de aspectos importantes de la formación profesional en el contexto educativo actual, sino que también proporciona orientaciones significativas para avanzar hacia una educación más relevante, equitativa y transformadora, relacionada con las demandas de la sociedad contemporánea. Su valor se ve representado tanto en sus hallazgos específicos como en su contribución al diálogo continuo sobre cómo mejorar los procesos educativos para responder a los desafíos del presente y construir a un mejor futuro.

SEMBLANZA DE LOS COORDINADORES



Aida del Carmen Rios Zavala

Licenciada en Educación Preescolar (ByCENED); Maestra en Educación Básica (UPD) y Doctora en Ciencias de la Educación (IUNAES); 25 años en servicio como docente, directora encargada de educación preescolar, directora técnica de educación primaria; en la ByCENED se ha desempeñado como catedrático en licenciatura y posgrado; Coordinadora de Investigación y Posgrado, Coordinadora de Atención a Estudiantes, actualmente Jefe del departamento de Desarrollo Curricular; autora en el codiseño de cursos de licenciatura y evaluadora de Programas de Posgrado; integrante del Cuerpo Académico BCENED CA-4 Formación y Vocación Docente; participación en los comités de evaluación de: ReDIE, CEMSSyP, UPD, PRODEP, CONISEN y ANDIAC. Reconocimiento del Gobierno Municipal como Maestro de Excelencia; Mérito Académico y Líder Anglo del Doctorado IUNAES; Investigador Consolidado por la ReDIE; premio estatal del COCYTED en la Modalidad Tesis Doctorado; Candidato del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII); Perfil Deseable PRODEP; medalla "Francisco Celis" en el área de Investigación (EXAENED); Investigador Honorífico del Sistema Estatal de Investigadores (COCYTED).

Francisca Cardoza Batres

Doctora en Educación; Maestra en Planeación y Desarrollo Educativo por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado (ByCENED). En su experiencia profesional ha sido docente, psicóloga educativa, asesor técnico pedagógico y directora de Centro de Atención Múltiple (CAM) y de la Unidad de Servicios a la Educación Regular (USAER) en el Servicio de Educación Especial en el Estado de Durango, durante 32 años. En la ByCENED es profesora de tiempo completo, con 21 años de permanencia, se ha desempeñado como, docente de grupo, de Licenciatura y del Doctorado Interinstitucional, Jefe de Departamento de Tutoría, Jefe de Departamento de Formación continua, Directora de extensión académica, Coordinadora de docencia, Secretaria Académica, participante en el codiseño de Planes de estudio 2022, de la ByCENED. Actualmente colaboradora en el Departamento de Desarrollo Curricular, es Perfil PRODEP, Dictaminadora de artículos y capítulos de libro: PRODEP, REDIE, CONISEN y evaluadora de proyectos Universidad Pedagógica Nacional (UPD). Miembro del Sistema Estatal de Investigadores del COCYTED (enero 2024 a diciembre 2026), Líder del cuerpo académico BCENED-4 desde el 2019 a la fecha. Sus líneas de trabajo son: Formación y vocación docente, desempeño de docentes y estudiantes. Reconocimiento al Mérito Académico de estudios del Doctorado y al Maestro de Excelencia 2018, 2020, por el Gobierno Municipal.



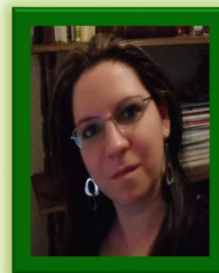


Hilario Araujo Gurrola

Egresado de la Licenciatura en Educación Especial en el Área de Problemas de Aprendizaje y de la Maestría en Educación: Campo Intervención Pedagógica, por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango; ha transitado como maestro de Educación Especial en la educación básica en preescolar, primaria y secundaria con experiencia por más de 15 años; del 2011 a la fecha se desempeña como catedrático - investigador en la ByCENED en Licenciatura y el Posgrado, donde además ha colaborado como Jefe de departamento de la Licenciatura en Educación Especial y de la Licenciatura en Inclusión Educativa, Jefe de Departamento de Tutoría; actualmente se desempeña como Jefe de Departamento de Investigación, cuenta con el Reconocimiento al Perfil Deseable ante PRODEP; pertenece al Cuerpo Académico “formación y vocación docente” en donde ha colaborado en diversa investigaciones, evaluador y dictaminador ante PRODEP, la REDIE y el CONISEN. Participa en el codiseño del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Inclusión Educativa.

Alicia Siqueiros Manzanera

Formación académica como Licenciada en Educación por la UPD y Maestría en Psicología Educativa y Orientación Escolar. Cuenta con 25 años de servicio en Educación, de los cuales seis años han sido como educadora frente a grupo en Educación Básica, 12 años en administrativo en varios departamentos de la SEED incluyendo cinco como responsable del Subsistema de Preparatoria Abierta y desde el 2017 a la fecha se desempeña como docente en la ByCENED, además de proporcionar capacitación a docentes, directivos y supervisores de varios Estados de la República. Actualmente miembro del Cuerpo Académico BCENED-CA-4 Formación y Vocación Docente con la Línea de Generación de Conocimiento “Generación y aplicación innovadora de conocimientos sobre la formación docente.



Semblanza del Prologuista



Eduardo Mercado Cruz

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Morelos. Ha sido profesor de educación primaria, secundaria, preparatoria, normal, universidad y postgrado. Es docente investigador de la Escuela Normal de Texcoco con perfil PRODEP. Colabora en la Dirección General Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) desde 2011, en los trabajos de la Reforma curricular, de los planes y programas de estudio, 2012, 2018 y 2022. Desarrolla investigación en el campo de la formación docente. Sus líneas se han enfocado a la cultura y saberes docentes, rituales en la formación inicial, prácticas pedagógicas, investigación de la práctica, identidad, formación de los formadores y evaluación. Es autor de los libros: Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la Escuela Normal. El oficio de ser maestro: relatos y reflexiones breves. Acompañar al otro, saberes y prácticas de los formadores. Más allá del confinamiento: relatos de aprendizaje, enseñanza y formación.