

# La investigación educativa como herramienta para docentes: Implicaciones y desafíos

**Coordinadores:**

*Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles*

*Dra. Araceli Benítez Hernández*

*Dr. Juan García Gutiérrez*

*Mtro. Jorge Luis Marbán Aragón*

ISBN: 978-607-8662-98-2



9 786078 662982

# **LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA COMO HERRAMIENTA PARA DOCENTES: IMPLICACIONES Y DESAFÍOS**

**(COORDINADORES)**

**FRANCISCA SUSANA CALLEJAS ÁNGELES  
BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**

**ARACELÍ BENÍTEZ HERNÁNDEZ  
ESCUELA NACIONAL PARA MAESTRAS DE JARDINES DE NIÑOS  
(ENMJN)**

**JUAN GARCÍA GUTIÉRREZ  
BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**

**JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN  
BENEMÉRITA ESCUELA NACIONAL DE MAESTROS**

**Primera edición: marzo 28, 2025**

**Editado:** en México

**ISBN: 978-607-8662-98-2**

**Editor:**

Red Durango de Investigadores Educativos A.C.

**Correctora de Estilo:**

Francisca Susana Callejas Ángeles

**Diseño de Portada**

Israel Osvaldo Rodríguez Cervantes

**Comité Editorial:**

**Francisca Susana Callejas Ángeles**

**Araceli Benítez Hernández**

**Juan García Gutiérrez**

**Jorge Luis Marbán Aragón**

Este libro no puede ser impreso, ni reproducido total, o parcialmente por ningún otro medio sin la autorización por escrito de los editores.

## AUTORES

*Francisco Enrique García López*  
*Luz Cristal Soto Rosales*  
*Josué López Guerrero*  
*Francisco Enrique García López*  
*Arletth Donaji Macías Hernández*  
*Daniela Guadalupe Reyes Pérez*  
*María Magdalena Hernández Valdez*  
*Claudia Ivonne Romero Morales*  
*Octavio González Vázquez*  
*Martín Muñoz Mancilla*  
*Mario Castillo Sosa*  
*Emanuel Rodríguez Rodríguez*  
*Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos*  
*Gloria Noemí Estrada Figueroa*  
*Claudia Icela Vélez Sánchez*  
*Evelia Hernández Regalado*  
*José Bernardo Sánchez Reyes*  
*Juana García*  
*Salvador Gómez Lozano*  
*Jesús Francisco Alvarado Luján*

# CONTENIDO

Contenido .....	iv
Resumen.....	vi
Prólogo .....	vii
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>.11</b>
<b>El desarrollo de habilidades investigativas a través de proyectos colaborativos de investigación acción participativa</b>	
Francisco Enrique García López	
Luz Cristal Soto Rosales	
Josué López Guerrero	
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>24</b>
<b>Influencia de las emociones docentes en la conformación del perfil de egreso de futuras educadoras</b>	
Francisco Enrique García López	
Arletth Donaji Macías Hernández	
Daniela Guadalupe Reyes Pérez	
María Magdalena Hernández Valdez	
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>39</b>
<b>Ecos del Conversatorio de Alumnos de Posgrado: análisis de dos experiencias</b>	
Claudia Ivonne Romero Morales	
Octavio González Vázquez	
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>51</b>
<b>Formación del nuevo docente para el siglo XXI. Entre la Cuarta Transformación y el neoliberalismo</b>	
Martín Muñoz Mancilla	
Mario Castillo Sosa	
Emanuel Rodríguez Rodríguez	
<b>CAPÍTULO V.....</b>	<b>70</b>
<b>Si te lo cuento no vale, si lo experimentas entonces sí cuenta</b>	
Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos	
Gloria Noemí Estrada Figueroa	
Claudia Icela Vélez Sánchez	
Evelia Hernández Regalado	

**CAPÍTULO VI.....85**

**Importancia de la investigación educativa en la formación Docente**

José Bernardo Sánchez Reyes

Juana García

Salvador Gómez Lozano

Jesús Francisco Alvarado Luján

## Resumen

Este libro ofrece una profunda exploración sobre la innovación en la formación docente, destacando la interconexión entre emociones, la investigación y el contexto sociopolítico. A través de seis capítulos, se aborda la necesidad de formar educadores que sean agentes de cambio en sus contextos.

El primer capítulo resalta la importancia de la investigación acción participativa para desarrollar habilidades investigativas en los docentes en formación, promoviendo una cultura investigadora adaptativa y reflexiva.

El segundo capítulo examina el impacto de las emociones docentes en el perfil de egreso de los estudiantes, subrayando la necesidad de capacitar a los educadores en inteligencia emocional para crear ambientes de aprendizaje inclusivos.

El tercer capítulo analiza las contribuciones de estudiantes de posgrado en conversatorios, utilizando la teoría de Maslow como marco de referencia, revelando la consistencia y evolución de sus aportes.

El cuarto capítulo se centra en la revalorización del docente en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana, contrastando el impacto de la evaluación punitiva neoliberal con la visión de la Cuarta Transformación, que prioriza el desarrollo profesional docente.

El quinto capítulo destaca la relevancia de la experiencia práctica en la formación docente, promoviendo metodologías activas y el aprendizaje significativo a través de la investigación-acción.

Finalmente, el sexto capítulo concluye subrayando la importancia de la investigación educativa para el desarrollo profesional docente, enfatizando el pensamiento crítico y reflexivo como pilares para elevar la calidad educativa.

## Prólogo

Actualmente, la educación es un pilar fundamental de cualquier sociedad, de ahí que la práctica docente enfrente múltiples desafíos que requieren una constante reflexión y actualización. En un mundo en constante cambio, donde la información fluye a velocidades vertiginosas y las demandas sociales evolucionan, el educador se encuentra ante la necesidad de reinventarse, de adaptarse a nuevos paradigmas y de buscar estrategias innovadoras que permitan a sus estudiantes desarrollar las competencias necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI.

La investigación educativa en los últimos años se ha posicionado como un elemento fundamental en las instituciones de nivel superior, lejos de ser una actividad exclusiva de académicos, sino como aquella posibilidad que permite comprender, analizar y reflexionar su labor docente y los problemas que de ella emergen, accesibles para los docentes de todos los niveles. El presente libro, “Investigación educativa como herramienta para docentes: Implicaciones y desafíos”, nace con la firme convicción de que la investigación es un camino para la transformación educativa. No se trata solo de acumular conocimiento, sino de generar un espacio de diálogo y reflexión crítica que permita a los educadores cuestionar sus prácticas, identificar áreas de mejora y diseñar estrategias innovadoras que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

A lo largo de seis capítulos, se muestran diversas dimensiones de la investigación educativa, desde su aplicación práctica en el aula hasta el impacto en la formación docente y la reflexión sobre los retos del siglo XXI, donde cada uno de los autores nos lleva a un recorrido en su lectura de grandes hallazgos que nos permite tener una mirada a cada una de las problemáticas que se han detectado. Cada capítulo es una invitación a explorar nuevas perspectivas, a cuestionar los paradigmas establecidos ya construir un futuro educativo más inclusivo, equitativo y relevante.

En el capítulo I ***El desarrollo de habilidades investigativas a través de proyectos colaborativos de investigación acción participativa***, los autores, sostienen la idea de que la investigación acción, dota de herramientas de mejora a la práctica docente. En la formación de futuros profesores, dicen, implementar proyectos de intervención desde donde se investiga, paulatinamente va tomando protagonismo como un medio para alcanzar la educación que el siglo XXI requiere.

En el capítulo II ***Influencia de las emociones docentes en la conformación del perfil de egreso de futuras educadoras*** podemos encontrar un elemento importante que en ocasiones se ve subestimado en la formación docente, pero que los docentes lo viven, los hallazgos de este trabajo revelan vínculos significativos entre las emociones de los docentes y el logro del perfil de egreso de las educadoras, también se destaca la importancia de fortalecer la formación de las futuras

educadoras emocionalmente capaces de crear ambientes de aprendizaje inclusivos y efectivos. En este capítulo es una invitación a reconocer las emociones en la educación y que se pueda promover una formación docente que integre el desarrollo cognitivo como el emocional

Los autores de ***Ecós del Conversatorio de Alumnos de Posgrado: análisis de dos experiencias***, del capítulo III presentan una serie de comparaciones categoriales entre dos conversatorios, distanciados por un año donde participaron alumnos de programas de posgrado. Los resultados, permiten suponer que, en breves periodos de tiempo se conservan categorías analíticas alrededor del mismo objeto de reflexión.

Por tanto, el capítulo IV ***Formación del nuevo docente para el siglo XXI. Entre la Cuarta Transformación y el neoliberalismo*** presenta desde la voz de los docentes, las implicaciones que los cambios que la Nueva Escuela Mexicana (NEM) ha planteado con su modelo educativo en diversos ámbitos de participación para la vida magisterial, como lo son el curricular-pedagógico, laboral y político con lo que se busca en primera instancia romper con el carácter punitivo que tuvieron diversas acciones de lo que se ha venido a llamar como neoliberalismo en comparación con la cuarta transformación en cuyo ideario político aspira a la revaloración del docente. Los hallazgos que se presentan en este capítulo, muestran los efectos de la condición de idoneidad que se buscaba encontrar con el enfoque por competencias, las cuales priorizaron la eficacia y eficiencia de los diversos procesos educativos por medios de recursos técnico-procedimentales en vez de la calidad del servicio educativo a partir del bienestar que requiere el docente al desempeñarse en espacios escolares armónicos y transformadores provocó tensiones manifiestas en enfermedades e inestabilidad laboral.

En el capítulo V ***Si te lo cuento no vale, si lo experimentas entonces sí cuenta*** es un capítulo que muestra que en el campo educativo no solo se ha presentado el reto de abordar problemáticas a través de saberes derivados de metodologías activas basadas en proyectos, también ahora es cada vez más frecuente incorporar a la práctica docente la tendencia tecnológica donde las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), las aplicaciones digitales y la Inteligencia Artificial (IA) van siendo adaptadas para lograr la construcción de aprendizajes a partir del desarrollo de estas habilidades digitales e intelectuales. En este tenor, el capítulo está centrado en reconocer la importancia que tiene la utilización de estos recursos digitales como estrategia didáctica para transformar saberes en los docentes a nivel bachillerato en un proceso de capacitación focalizada que favorezca procesos de aprendizaje en los estudiantes de manera activa, participativa y colaborativa dentro su proceso de formación integral que se desea como cambio significativo.

En el capítulo VI **La importancia de la investigación en la formación docente** Uno de los asuntos medulares en el ámbito de la formación docente se refiere a la reflexión respecto al papel que desempeña la investigación educativa (IE) como uno de los campos de formación inicial tanto de los futuros maestros que egresan de las instituciones de educación superior como profesores para la educación básica y como ámbito de desempeño profesional de los que se encuentran en el ejercicio de la práctica pedagógica.

En este sentido, en el presente capítulo se focaliza a la IE como una de las dimensiones dirigida a la transformación individual, institucional y social de un maestro al concebirse como un proceso que parte de la problematización de la práctica educativa que lleva a cabo este actor educativo; con la finalidad de descubrir las causas, factores y condiciones que provocan los retos y desafíos que enfrenta a fin de derivar de esta reflexión, la construcción de las propuestas y alternativas para la mejora continua de su desempeño profesional.

En definitiva, este libro es un llamado y una invitación abierta a todos aquellos comprometidos con la investigación educativa y con la práctica docente con esta obra se busca la reflexión continua de los procesos educativos y académicos.

Que este libro sea un testimonio palpable del compromiso inquebrantable con la educación y la investigación que comparten sus autores. Que sus páginas inspiran la construcción de nuevos horizontes educativos, donde el conocimiento y la innovación se entrelacen para forjar un futuro más prometedor

Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles

Dra. Araceli Benítez Hernández

Dr. Juan Gutiérrez García

Mtro. Jorge Luis Marbán Aragón

# **El desarrollo de habilidades investigativas a través de proyectos colaborativos de investigación acción participativa**

**Francisco Enrique García López  
Luz Cristal Soto Rosales  
Josué López Guerrero**  
*Escuela Normal Oficial “Dora Madero”*

## **Resumen**

La creciente tendencia en la implementación de la investigación acción, no solo para desarrollar competencias investigativas, sino también para sustentar y fundamentar la intervención pedagógica, está incidiendo en la generación de una cultura investigadora, en la que la investigación educativa es imprescindible para la innovación pedagógica y didáctica en el marco de los nuevos retos y desafíos que implica la sociedad del siglo XXI. Los modelos de formación docente a través del diseño curricular están reconceptualizando las formas de hacer docencia a través de la recuperación de experiencias exitosas en otras latitudes del mundo. En el marco del plan 2018 de la Licenciatura en Educación Primaria, particularmente en el quinto semestre, se elaboraron colaborativamente proyectos de intervención pedagógica basados en la investigación acción como un medio para mejorar la práctica profesional de los docentes en formación, así como, una de las principales herramientas que está cobrando auge entre aquellas comunidades de aprendizaje que están interesadas en abatir la ceguera cognitiva en materia de investigación con el fin de mejorar las condiciones para la disrupción pedagógico-didáctica y contribuir en la transposición didáctica de manera generalizada en la Escuela Normal Oficial “Dora Madero”.

**Palabras clave:** Formación docente, Investigación acción, habilidades investigativas, innovación educativa

## **Introducción**

La investigación acción es uno de los principales recursos para mejorar, cambiar y transformar la práctica docente, por ello durante el quinto semestre en el curso de Herramientas básicas para la investigación educativa se orientó metodológicamente a los docentes en formación para incursionar en el diseño de proyectos de investigación acción participativa mediante el trabajo colaborativo a través de

equipos de trabajo conformados hasta por cinco estudiantes. Generalizar el diseño de dichos proyectos en las tres secciones se sustenta en la necesidad de abatir las deficiencias identificadas en las anteriores generaciones del plan 2018, las cuales se manifiestan de moderada a fuertes en el trayecto de práctica profesional y en los procesos de trabajo de titulación en las que quedan expuestas la falta de conocimiento teórico y metodológico de los docentes en formación y de manera implícita de los docentes y asesores de titulación. Al ser una investigación cualitativa, la investigación acción implica la consideración de criterios de rigor tales como la fiabilidad, aplicabilidad, reflexividad, relevancia y la concordancia teórico-metodológica (Noreña, Alcaraz-Moreno, Rojas, & Rebolledo-Malpica, 2012).

Basados en la experiencia y conocimiento empírico es evidente que entre el colectivo docente es escasa la formación de investigadores para este tipo de proyectos y poco el interés para fomentar la investigación acción en los trayectos formativos, por lo que esta ponencia tiene el objetivo de compartir las experiencias de las diversos proyectos de investigación acción y su proceso para ampliar los conocimientos, fortalecer competencias y habilidades investigativas con el fin de contribuir en la mejora de la práctica profesional e impactar en el logro de los aprendizajes.

### **Objetivos**

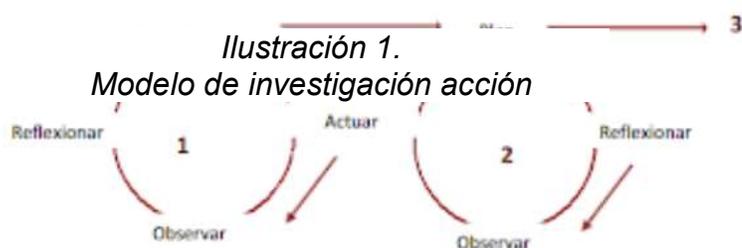
Analizar las dificultades, áreas de oportunidad y fortalezas de los docentes en formación durante el proceso de diseño de los proyectos de investigación acción.

## Revisión de la literatura

En virtud del cumulo de referentes teóricos y empíricos disponibles, y de la extensión de la ponencia, se consideraron solo algunos, sin embargo, ello no implica que los demás no sean aportes significativos. Como proceso de cambio, la investigación-acción pretende construir y formular alternativas de acción. La comprensión de la realidad educativa se orienta a mejorar las prácticas. No se limita a mejorar un conocimiento y juicio práctico, sino que va más allá de sus posibilidades crítico-interpretativas: la Investigación está comprometida en la transformación de las prácticas colectivas (Latorre, 2005, p. 31).

El modelo de Latorre concibe el aula como espacio de reflexión e investigación, y la investigación-acción como una potente herramienta de desarrollo profesional, en la que los docentes son considerados como profesionales reflexivos, autónomos, que cuestionan sus prácticas, toman decisiones e implementan nuevas acciones educativas con la misión de mejorar la calidad educativa, en donde la innovación y el cambio en los centros educativos pasa necesariamente por unos profesionales de la educación innovadores, formados en una doble perspectiva: la disciplinar y la pedagógico-didáctica.

Latorre, refiere que Kemmis (1989), basado en el modelo de Lewin, elaboró un modelo para aplicarlo a la enseñanza (Ver Ilustración 1. Modelo de investigación acción). El proceso lo organiza sobre dos ejes: uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación. Ambas dimensiones están en



continua interacción, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela. El proceso está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas: *planificación, acción, observación y reflexión*. Cada uno de los momentos implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

Para lograr el potencial total de mejora y cambio, un ciclo de investigación-acción no es suficiente. La implementación satisfactoria de un plan de acción puede llevar cierto tiempo si requiere ciertos cambios en la conducta de los participantes. El tiempo necesario para que se origine el cambio dependerá de la frecuencia de las transacciones del profesorado con el alumnado, o de la capacidad que tenga el profesorado para analizar la situación problemática que intenta mejorar. Aunque el paso o acción se implemente con relativa facilidad, pueden surgir efectos colaterales que requieran reajustes o cambios en el plan general de la acción.

Lo que se precisa es un proceso organizado de aprendizaje individual y/o siempre que sea posible en grupo, en comunidades críticas, constituido por una espiral de ciclos de investigación-acción.

En la espiral de la investigación-acción, el grupo:

- Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.

- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
- Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo.

Estos pasos son realizados de una manera más cuidadosa, sistemática y rigurosa que la que tiene lugar en la práctica diaria (Zuber-Skerritt, 1992, p. 16, citados en Latorre, 2005, p. 33).

Según Latorre:

...la investigación-acción no sólo la constituyen un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado como profesionales de la educación. La investigación-acción se suele conceptualizar como un «proyecto de acción» formado por «estrategias de acción», vinculadas a las necesidades del profesorado investigador y/o equipos de investigación. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico, que implica un «vaivén» -espiral dialéctica- entre la acción y la reflexión, de manera que ambos momentos quedan integrados y se complementan. El proceso es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo (p. 32).

La investigación-acción es de carácter cíclico. Realizar una investigación puede llevar un solo ciclo, pero la mayoría de las veces consume varios; todo dependerá del problema y del tiempo que se disponga para realizar el proyecto. Cuando la investigación-acción se ha institucionalizado, los ciclos de investigación-acción suelen transformarse en espirales de acción. Hay que tener presente que los ciclos de la investigación-acción son más formas de disciplinar los procesos de investigación que formas de representar la investigación.

Ayudan a organizar el proceso, y menos a desarrollar explicaciones de nuestra práctica. Por lo general, los ciclos de investigación-acción se transforman en nuevos ciclos, de modo que la investigación en sí puede verse como un «ciclo de ciclos» o como una «espiral de espirales» que tiene el potencial de continuar indefinidamente. Aquí vemos la investigación-acción como una «espiral autorreflexiva», que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo. Alguien podría argüir que es algo normal y de sentido común, que cada persona práctica, el profesorado, planifique, actúe, observe y reflexione; este proceso en la investigación-acción se hace de manera más cuidadosa, sistemática y con mayor rigor que en la vida cotidiana.

Para el proceso de investigación acción se considerarán, mayormente, los aportes metodológicos del modelo de Kemmis, Elliott y Whitehead que parten y se inspiran en el modelo matriz Lewiniano.

Según Pérez-Van-Leenden (2019) en el marco de la investigación cualitativa y la metodología de la investigación acción, se pueden implementar, entre otras perspectivas y modalidades de investigación-acción, las cuales se muestran en la

Tabla 1. Modalidades de la investigación acción.

*Tabla 1*

*Modalidades de la investigación-Acción*

<b>Categoría</b>	<b>Características</b>	<b>Estrategia de conocimiento</b>
Investigación-acción participativa, IAP	La investigación busca desarrollar el pensamiento reflexivo	Investigaciones comunitarias para diseñar estrategias de acción e intervención
Investigación-acción reflexiva, IAR	Incluye el proceso de IA desde el análisis y resolución de problemas	Proceso de resolución de problemas que conduce a una toma de conciencia
Investigación-acción colaborativa, IAC	Requieren de la participación activa de los actores implicados	Formación de los docentes en la metodología IA
Investigación-acción técnica, IAT	El proyecto de IA es llevado a la práctica por el profesor	Puede proveer un estímulo para el cambio en los educadores
Investigación-acción educacional, IAE	Es un tipo de investigación realizada desde adentro por los propios actores	Autoestudio, por medio de la indagación e investigación docente

**Fuente:** Pérez-Van-Leenden (2019) basada en las teorías de Paulo Freire (1970), citado por María Cecilia Martínez (2014)

### **Metodología**

La técnica principal fue el análisis de contenido de los 12 proyectos (5 de la sección A, 4 de la B y 3 de la C). Durante el proceso se elaboraron materiales para acompañar metodológicamente cada una de las etapas. Se implementó la evaluación formativa (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación) en la que la constante fue la retroalimentación triangulada (inquietudes, sugerencias explicaciones específicas y recomendaciones). Participaron 57 estudiantes. El periodo del diseño del proyecto del 28 de agosto al 1 de noviembre del 2024 y la aplicación del 27 de noviembre al 8 de diciembre.

## **Discusión de los resultados**

Durante la etapa de elaboración del “Problema o foco de investigación (*Preocupación temática y descripción del problema*)”, fue evidente que los estudiantes no tenían conocimiento teórico ni metodológico sobre la investigación-acción (I-A) y evidenciaron que entre las concepciones y creencias prevalecía que este tipo de investigación era exclusivamente para resolver problemas de los alumnos. Gradualmente, asimilaron que la I-A esta diseñada, entre otros fines, para situaciones problemáticas de la práctica profesional que les gustaría mejorar, analizar aquello que ocurre en las aulas y desearían cambiar y que lo importante es identificar un área que deseen investigar y estar seguros de que es posible cambiar alguna cosa. Durante esta etapa fue claro que se les dificultó consensar en los equipos el por qué decidieron elegir dicho problema o foco de estudio y aún más convertir dichas ideas en textos escritos.

Desde la primera etapa se fomentó la revisión de la literatura, tal como lo destaca Barraza (2024), en virtud de que la revisión bibliográfica, utilizada para la elaboración de proyectos académicos, nos brinda una aproximación al tema a estudiar mediante la búsqueda, recopilación y análisis de la literatura. El proceso fue complicado y presentaba una gran área de oportunidad institucional porque no se orienta ni se retroalimentan de manera generalizada el diseño de marcos teóricos por parte de los docentes, sin importar el grado que cursen los estudiantes. Se optó por complementar la revisión bibliográfica con una tabla del estado del arte o estado del conocimiento por equipos. Basados en el análisis y evaluación de esta etapa, los estudiantes mejoraron en la elaboración de diversos tipos de citas, sin embargo,

al no estar familiarizados con el estilo APA las dificultades fueron disminuyendo durante el diseño de los proyectos.

Ahora bien, al implementar la autoevaluación fue bastante evidente que los estudiantes no asimilaban adecuadamente el contenido que se estaba evaluando y sus interpretaciones no siempre fueron adecuadas, empero, el fomentarla en conjunto con la coevaluación durante toda la etapa de diseño los juicios de valor y la retroalimentación fue más crítica y objetiva a partir de los criterios de rigor tales como la fiabilidad, aplicabilidad, reflexividad, relevancia y la concordancia teórico-metodológica. Al sentar las bases mediante los criterios de rigor, las subsecuentes fases mejoraron significativamente entre aquellos estudiantes que se distinguieron por el interés hacia la investigación como uno de los recursos más apropiados para sustentar y fundamentar la intervención pedagógica.

Previo al diseño del plan de acción, los docentes en formación ya utilizaban con mayor frecuencia los términos y lenguaje académico propios de la investigación acción. Al afianzarse la premisa de que la investigación acción es de suma importancia para mejorar la práctica docente, se fue generando un proceso de transposición y disrupción didáctica, por ende, la reducción de la “ceguera cognitiva” de que no es necesario investigar ni ser sujeto de auto investigación didáctico-pedagógica.

Otro de los desafíos fue el redactar la hipótesis de acción o acción estratégica, porque los estudiantes evidenciaron dificultad en para asegurar la constancia entre la Pregunta de indagación, el Propósito de investigación/Acción y la Hipótesis de acción. En este proceso fueron de gran utilidad los recursos digitales sobre la investigación acción de BENESSERE.

Es importante destacar que, para los estudiantes concebirse como los sujetos de la educación desde los cuales se concibe y sustenta la investigación para fundamentar su acción pedagógica implica un cambio en sus esquemas de pensamiento y procesos cognitivos, porque tenían la creencia que lo que da origen a este tipo de investigación son las problemáticas de aprendizaje de los alumnos.

Respecto a los proyectos y planes de acción, versaron en torno a tres temáticas: educación emocional, inclusión educativa y barreras para el aprendizaje y la participación. Para el diseño del plan de acción, se consideraron diversos autores. Este consto de Acciones, Estrategias, Actividades/Tareas, Recursos, Seguimiento y evaluación y Relación teoría práctica. El mayor desafío lo fue jerarquizar la relación entre teoría y práctica, la investigación y la acción, además, del saber emanado de la revisión bibliográfica y transformarlo en hacer, es decir, en acciones y estrategias para mejorar su propia práctica docente. De esta manera se generaron condiciones para la construcción de saber pedagógico.

La fase de diseño de los proyectos de investigación acción generó tensiones entre el estudiantado, al confrontar sus propias concepciones con las teorías analizadas y gradualmente, asimilar y aceptar que la investigación acción tiene un gran potencial para transformar la práctica, sin embargo, se debe reconocer que aún persisten malas prácticas entre los docentes normalistas que contribuyen a la ceguera cognitiva al no estar formando sólidamente a los estudiantes sobre la importancia de la teoría, lo que limita la formalización del “saber hacer pedagógico” (Restrepo, 2004).

Entre las principales áreas de oportunidad se destacaron:

- La escasa formación continua de los docentes normalistas en la investigación acción.
- La búsqueda, selección, análisis y uso de teorías para relacionarlas con la práctica.
- La falta de familiaridad con la investigación acción.
- Muy escasos conocimientos y de orientación teórica y metodológica en investigación cualitativa.
- Limitado desarrollo de habilidades reflexivas.
- Escasa apertura y poco repertorio para la innovación metodológica y didáctica.
- El uso de lenguaje académico.
- Aplicación del estilo APA.
- Implementación de la evaluación formativa.

Al evaluar formativamente el proceso, es meritorio reconocer que se logran avances entre los estudiantes, sin embargo, para formar investigadores en el nivel de licenciatura, el esfuerzo debe ser colegiado y no limitarse exclusivamente a los cursos que consideren explícitamente metodología de la investigación, en virtud de que los modelos educativos y planes y programas de estudio hacen alusión a la investigación educativa como aspecto básico en todos los trayectos formativos y en la totalidad de los cursos para contribuir en la formación inicial de investigadores y del perfil de egreso.

Ahora bien, respecto a las fortalezas de los docentes en formación durante el proceso de diseño y aplicación de los proyectos de investigación acción:

- La mayoría mostró gran interés en aplicar el plan de acción.
- En el control sistemático de la acción y en la generación sistemática de datos para posibilitar una mejor comprensión de la práctica profesional.
- En la recogida de datos, a partir de la sensibilización de la importancia que tiene esta etapa para apoyar el ciclo de reflexión a partir de la generación de evidencias sobre su práctica
- Explicitar los aspectos donde los cambios han tenido lugar.
- La mejora en la argumentación teórica, mediante citas cortas de diversos autores que fundamentan las acciones y estrategias.

Aprehender la investigación acción en la etapa de formación inicial docente, como una de las alternativas para fomentar la mejora continua de la práctica docente, es fundamental para impulsar la innovación teórico-metodológica, además, de que en la actualidad es creciente la tendencia de implementar la investigación-acción cooperativa-formativa en el marco del Proyecto Roma.

Por último, tal como lo destaca Fernández & Johnson (2015):

... es una invitación a que los programas de formación no utilicen la investigación-acción educativa como una técnica desconectada de su historia y supuestos epistemológicos. La investigación-acción educativa concibe a los docentes como co-constructores de conocimiento, profesionales capaces de reflexionar críticamente sobre sus prácticas y mejorarlas y a su formación como un proceso dialógico de reflexión y acción. La investigación-acción educativa no ofrece sólo una metodología de trabajo, sino una forma de re-pensar el tipo de docente que queremos formar (p. 103).

## Referencias

- Barraza, A. (24 de agosto de 2024). La revisión bibliográfica [La revisión bibliográfica, utilizada para la elaboración de proyectos académicos como una tesis, nos brinda una aproximación al tema a estudiar mediante la búsqueda, recopilación] Facebook. <https://www.facebook.com/arturo.b.macias>
- Fernández, M., Johnson, D. (2015) Investigación-acción en formación de profesores: Desarrollo histórico, supuestos epistemológicos y diversidad metodológica. *Psicoperspectivas*, 14(3), 93
105. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-69242015000300009](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000300009)
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. 3ª edición . Gao. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Noreña, AL, Alcaraz-Moreno, N., Rojas, JG y Rebolledo-Malpica, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán* , 12 (3), 263-274. <https://www.redalyc.org/pdf/741/74124948006.pdf>
- Pérez-Van-Leenden, M. D. J., (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017). *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 12(24), 177-192. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/25500>
- Restrepo, B., (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

# Influencia de las emociones docentes en la conformación del perfil de egreso de futuras educadoras

Francisco Enrique García López  
Arletth Donaji Macías Hernández  
Daniela Guadalupe Reyes Pérez  
María Magdalena Hernández Valdez  
Escuela Normal Oficial "Dora Madero"

## Resumen

Diversos estudios demuestran el efecto que tiene el aspecto emocional en el proceso enseñanza aprendizaje y en el desempeño académico de los estudiantes, por ello este estudio considera las categorías relacionadas con el liderazgo e inteligencia emocional de los formadores de formadores y la relación y asociación que tienen con el desarrollo del perfil de egreso de los estudiantes normalistas de la licenciatura en educación preescolar del plan 2022. Según los valores de los coeficientes de correlación y de determinación, estas categorías están vinculadas y asociadas significativamente con el logro del perfil general y profesional. El estudio fue cuantitativo, correlacional y explicativo. La muestra se conformó por 28 docentes en formación de la Escuela Normal Oficial "Dora Madero" del primer grado de la licenciatura en educación preescolar del ciclo escolar 2023-2024. La recolección de datos fue mediante un cuestionario en línea. Los resultados de los modelos de regresión lineal demuestran que existen vínculos muy fuertes y asociaciones moderadas a fuertes entre el liderazgo emocional, inteligencia emocional y el perfil de egreso de las futuras educadoras, por lo que plantea la necesidad de fortalecer la formación de formadores de formadores emocionalmente inteligentes que sean capaces de gestionar ambientes de aprendizaje incluyentes y eficaces que aseguren la formación profesional de estudiantes con altos índices de calidad y capacidad pedagógica.

**Palabras clave:** Liderazgo emocional, inteligencia emocional, perfil de egreso, formación docente

## Introducción

La conformación del perfil de egreso de los futuros educadores depende de una serie de factores, que en conjunto posibilitan la formación profesional, entre ellos, el perfil de los docentes, el modelo educativo, conformado por la malla curricular, el plan de estudios, las normas de acreditación, además, del contexto escolar, el clima laboral, etc. Sin embargo, de entre todos aspectos, el rol del docente es fundamental. Este interactúa dentro y fuera de los ambientes de aprendizaje la mayor parte del tiempo dispuesta para la preparación profesional, además, es quien acredita las capacidades y saberes que perfilan gradualmente la acreditación del

desempeño de los estudiantes, por ello el estudio de la influencia y asociaciones del saber ser docente con el perfil profesional es un factor crítico, el cual se plantea mediante la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué grado y tipo de relación tiene la dimensión emocional docente con el perfil de egreso de los futuros educadores?

### **Revisión de la literatura**

De acuerdo con Puigjaner (2018) el liderazgo emocional es la capacidad de gestionar y orientar las emociones para la consecución de un fin y tiene su origen en la inteligencia emocional de Goleman que se publicó en 1995. Cabe señalar, que, desde la perspectiva de Goleman, entre las cualidades del liderazgo emocional, figuran los componentes que dan forma a dicho liderazgo son:

- **Autoconocimiento:** Debes tomar consciencia de las propias emociones y de los pensamientos asociados a ellas.
- **Autocontrol:** Capacidad para gestionar esas emociones de forma apropiada; aplicación de estrategias de regulación y de generación de alternativas.
- **Automotivación:** Capacidad para encontrar en cada momento la fuente para superar obstáculos o dificultades, para fijarse y lograr objetivos, y superarse día a día.
- **Empatía:** Es la capacidad de sintonizar con las emociones ajenas, entenderlas y comprenderlas.

- **Habilidades sociales:** Es la capacidad para crear redes de relaciones y encontrar espacios comunes para alinear voluntades y orientarlas al logro de objetivos.

Además, el liderazgo emocional debe:

- ✓ Ayudar a identificar los estados de ánimo y sus causas.
- ✓ Facilitar la generación de alternativas a través de preguntas poderosas y diálogos apreciativos, que amplíen el ámbito en el que se dan esas emociones.
- ✓ Impulsar la empatía entre las personas que componen los equipos.

Según López, Zagal, y Lagos (2020):

las competencias emocionales que maneja un líder docente deben estar a la vanguardia de las necesidades de la comunidad educativa, por cuanto favorecen el proceso de aprendizaje, ayudan a la resolución de los conflictos, a genera un clima de confianza en el aula y a mejorar la convivencia escolar entre docentes y estudiantes, ya que; estos factores se encuentran asociados con el nivel de satisfacción, calidad de la clase y el ambiente en el que se desarrolla, permitiendo crear fuertes vínculos socioemocionales entre los actores educativos (p. 10).

Cabe señalar que Alarcón, Fuentes y Armendáriz (2016), entre las dimensiones que se deben considerar para estudiar el liderazgo emocional destacan la toma de decisiones, motivación, relaciones humanas, solución de problemas, solución de conflictos, liderazgo pedagógico y manejo de grupos, además, de autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía, las destrezas sociales como parte de la inteligencia emocional (pp. 533-534).

En referencia a Goleman (1999), la inteligencia emocional, es aquella disposición que permite, tomar las riendas de los impulsos emocionales, comprender los sentimientos más profundos de los semejantes, además, de manejar amablemente las relaciones o desarrollar lo que Aristóteles denominara la infrecuente capacidad de «enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo y del modo correcto» (p. 9).

Cabe señalar que Goleman establece que la inteligencia emocional aporta la clase de cualidades que más nos ayudan a convertirnos en auténticos seres humanos.

Ahora bien, para ser un auténtico líder es importante el dominio de las habilidades emocionales fundamentales, tal como lo establece Goleman, es decir, ser capaces de sintonizar con los sentimientos de las personas que nos rodean, poder manejar los desacuerdos antes de que se conviertan en abismos insalvables, tener la capacidad de entrar en el estado de «flujo» mientras trabajamos, etc. (p. 169).

De acuerdo con Cerrón (2013), la inteligencia emocional y el liderazgo es una relación necesaria. Para este autor, las características que define la inteligencia emocional es de competencia social porque existe una estrecha relación entre ambas variables puesto que la conciencia social orientada al liderazgo implica empatía y habilidades sociales que concluyen con la capacidad de orientar las emociones, es decir con un manejo es éstas podríamos conllevar al ejercicio del liderazgo, ayudando a los demás a obtener respuestas deseables, es necesario enfatizar el reconocimiento de emociones , necesidades y preocupaciones de los demás para orientar a mejorar la calidad de vida (p. 75)

Según Huanuco (2020), algunos autores afirman que cualquier estilo de liderazgo (autoritario, afiliativo, democrático, coaching, timonel, y visionario) poseen su origen en un componente de la inteligencia emocional, además de que los líderes más efectivos no solo siguen un estilo determinado, sino que logran adaptarse ... (p. 10).

También establece que:

La inteligencia emocional es predictora de como reaccionaria cada docente frente a situaciones que involucren a sí mismos, como problemas personales; a sus estudiantes, quienes son las personas a las que lideran; compañeros de trabajos, al trabajar en una organización debe tener habilidades que implique a pares; personal de rango superior, es propio de cada centro que exista personal que supervise a otros (p. 6)

Cabe señalar, que desde la perspectiva de Bisquerra y Pérez (2007), entre el conjunto de competencias emocionales (p. 64) que debe caracterizar a un buen líder destacan las siguientes (Ver tabla 1)

**Tabla 1**

*Competencias socio-personales y técnico-profesionales*

<b>CLASES DE COMPETENCIAS</b>	
<b>SOCIO-PERSONALES</b>	<b>TÉCNICO-PROFESIONALES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación.</li> <li>- Autoconfianza.</li> <li>- Autocontrol.</li> <li>- Paciencia.</li> <li>- Autocrítica.</li> <li>- Autonomía.</li> <li>- Control del estrés.</li> <li>- Asertividad.</li> <li>- Responsabilidad.</li> <li>- Capacidad de toma de decisiones.</li> <li>- Empatía.</li> <li>- Capacidad de prevención y solución de conflictos.</li> <li>- Espíritu de equipo.</li> <li>- Altruismo.</li> <li>- .....</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dominio de los conocimientos básicos y especializados.</li> <li>- Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión.</li> <li>- Dominio de las técnicas necesarias en la profesión.</li> <li>- Capacidad de organización.</li> <li>- Capacidad de coordinación.</li> <li>- Capacidad de gestión del entorno.</li> <li>- Capacidad de trabajo en red.</li> <li>- Capacidad de adaptación e innovación.</li> <li>- .....</li> </ul>

Nota. Datos tomados de Bisquerra y Pérez (2007)

Respecto al perfil de egreso del plan 2022, se constituye por dos pilares: El perfil general y el perfil profesional. El *perfil general* es el marco filosófico que define las capacidades que todas las estudiantes y los estudiantes de las escuelas normales deben adquirir y desarrollar, independientemente de la entidad federativa y licenciatura que estudien. El *perfil profesional* se refiere a las capacidades que las estudiantes y los estudiantes deben desarrollar en función de la naturaleza propia de una licenciatura, el nivel educativo en el que se incorporará al servicio profesional, la edad y madurez biológica, cognitiva y emocional de las alumnas y alumnos, los contenidos de los programas de estudio que debe conocer y desarrollar como profesional de la educación pública. Ambos establecen las

capacidades que se expresan en dominios de saber y desempeños docentes a lo largo de su formación en la licenciatura (DGESUM, 2022).

### **Objetivos de investigación**

Determinar el grado de relación entre las capacidades y cualidades emocionales de los docentes normalistas y su influencia en el perfil de egreso.

### **Preguntas de investigación**

¿Cuál es el grado de relación y asociación entre el perfil emocional de los docentes con el desarrollo de las capacidades éticas, valores y actitudes que constituyen el ser docente, así como con los conocimientos y saberes pedagógicos de los futuros educadores?

### **Hipótesis**

H<sub>0</sub>: No existe asociación significativa entre el perfil emocional de los docentes normalistas con el perfil profesional y general de los futuros educadores.

H<sub>1</sub>: Existe asociación significativa entre el perfil emocional de los docentes normalistas con el perfil profesional y general de los futuros educadores.

### **Metodología**

La investigación se sustenta en el enfoque cuantitativo, el paradigma es positivista. Respecto al método es inductivo y el diseño es correlacional. El tipo de la investigación explicativa mediante modelos de regresión lineal. La recolección de datos se realizó mediante la técnica de la encuesta, a través del tres cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar plan

2022, y las licenciaturas en educación primaria planes 2018 y 2022. Para los ítems de las categorías “Liderazgo emocional e Inteligencia emocional”, se consideró el mismo marco teórico para ambas licenciaturas, sin embargo, para la categoría relacionada con el perfil de egreso se diseñó a partir de lo que se estable en cada uno de los planes de estudio. Para esta ponencia, solo se consideraron los datos de los 28 docentes en formación del primer grado de la Licenciatura en Educación Prescolar del plan 2022 de la Escuela Normal Oficial “Dora Madero”. La recolección de datos fue mediante un cuestionario en línea con cuatro ejes de análisis (*Liderazgo emocional, inteligencia emocional, Perfil general y Perfil profesional*), los cuales se organizaron por categorías y variables que se midieron en la escala de 0 a 10. El análisis fue mediante el coeficiente de correlación de Pearson y el coeficiente de regresión para el modelaje. El valor del Alfa de Cronbach se ubicó en 0.991 con un nivel deseado de confianza: 95% y posible nivel de error en la representatividad de la muestra del 5%.

## **Resultados**

Para elaborar los modelos de regresión lineal, se calcularon las variables para conformar en una sola los diversos ítems de cada una de las categorías. Al analizar los valores de la correlación de Pearson, la gran mayoría de los coeficientes de los 12 ítems de la primera subcategoría “Capacidades y cualidades” del Liderazgo emocional, oscilaron entre +.40 y +.70.

Los resultados indican que el Liderazgo emocional presenta vínculos moderados con todos los ítems del perfil profesional, ello se puede ver en la ilustración 1.

## Ilustración 2

### Vínculos de la categoría "Liderazgo emocional" con el Perfil profesional

		Perfil profesional											
LIDERAZGO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	.574	.584	.582	.599	.565	.557	.408	.481	.511	.560	.526	.628
	Sig. (bilateral)	0.001	0.001	0.001	0.001	0.002	0.002	0.031	0.009	0.005	0.002	0.004	0.000
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28

Ahora bien, de la subcategoría "Estado emocional", compuesta por cinco ítems, los valores de los coeficientes de correlación, mayormente se ubican entre +.40 y +.60, tal como se observan en la Ilustración 2.

## Ilustración 3

### Vínculos del "Estado emocional" con el Perfil profesional

		Perfil profesional											
ESTADO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	.562	.554	.548	.571	.541	.579	.388	.484	.480	.577	.529	.637
	Sig. (bilateral)	0.002	0.002	0.003	0.002	0.003	0.001	0.042	0.009	0.010	0.001	0.004	0.000
	N	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28

Respecto a los límites de correlaciones de las variables que conformaron la subcategoría "Forma de ejercer el liderazgo", el rango fue desde +.40 a +.50, lo que indica una menor relación de estos con el perfil de egreso. Finalmente, sobre la relación entre los 10 ítems de la categoría "inteligencia emocional", los coeficientes están en el rango de +.40 y cercanos al +.70. Estos resultados, indican que tanto el

Liderazgo emocional como la Inteligencia emocional tienen vínculos significativos con el desarrollo del perfil de egreso que varían de medias/moderadas a considerables, tal como se muestra en la Ilustración 3.

### Ilustración 4

#### Coeficientes de correlación de la categoría inteligencia emocional y perfil profesional

		Se conduce de manera ética, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal y en la práctica profesional.	Caracteriza la diversidad de la población escolar que atiende respecto a la edad, sus contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, psicológico, físico y socioemocional, para establecer una práctica docente situada e incluyente.	Colabora con las familias y la comunidad generando acciones que favorezcan su participación en la toma de decisiones para atender problemáticas que limitan el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños.	Desarrolla la sensibilidad y la valoración por las manifestaciones culturales, los lenguajes artísticos y la literatura para generar espacios para la expresión y apreciación artística y literaria en las niñas y niños de primaria.	Reconoce el valor que tiene la educación física a partir del juego, el deporte y la recreación para el desarrollo motor, el cuidado de la salud y la prevención de enfermedades.	Analiza críticamente el Plan y programas de estudio vigentes para comprender sus fundamentos, la forma en que se articulan y mantienen tanto coherencia interna como con otros grados y niveles de la educación básica.	Diseña y desarrolla planeaciones didácticas situadas desde una interculturalidad crítica, considerando el Plan y los programas de estudio vigentes para la educación primaria.	Diseña y desarrolla propuestas de atención educativa para niños y niñas de grupos multigrado.	Desarrolla una cultura digital para generar procesos de aprendizaje significativo, colaborativo e incluyente en diferentes escenarios y contextos.	Evalúa su trabajo docente y el desempeño de los niños y las niñas para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa y mejorar o reorientar los procesos de aprendizaje desde una perspectiva incluyente.	Aplica la investigación educativa como proceso complejo, continuo y crítico que permite reconocer la realidad sociocultural de los niños y las niñas de primaria, para hacer una intervención pertinente en situaciones educativas diversas.	Desarrolla su capacidad de agencia para intervenir en el ámbito pedagógico, organizativo, administrativo y comunitario desde la gestión escolar.
<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	Correlación de Pearson	<b>.990**</b>	<b>.866**</b>	<b>.864**</b>	<b>.840**</b>	<b>.848**</b>	<b>.866**</b>	<b>.843**</b>	<b>.854**</b>	<b>.746**</b>	<b>.840**</b>	<b>.841**</b>	<b>.846**</b>
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	121	121	121	121	121	121	121	121	120	121	121	121

Al calcular las variables “Perfil profesional” y “Perfil general”, con sus ítems correspondientes, los coeficientes de correlaciones oscilan entre +.50 y +.60, tal como se muestra en la Ilustración 4.

### Ilustración 5

#### Vínculos emocionales con el perfil de egreso

Correlaciones							
		LIDERAZGO EMOCIONAL	ESTADO EMOCIONAL	FORMAS DE EJERCER EL LIDERAZGO	INTELIGENCIA EMOCIONAL	PERFIL PROFESIONAL	PERFIL GENERAL
LIDERAZGO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	1	.975	.812	.707	.608	.626
	Sig. (bilateral)		0.000	0.000	0.000	0.001	0.000
	N	28	28	28	28	28	28
ESTADO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	.975	1	.876	.765	.597	.587
	Sig. (bilateral)	0.000		0.000	0.000	0.001	0.001
	N	28	28	28	28	28	28
FORMAS DE EJERCER EL LIDERAZGO	Correlación de Pearson	.812	.876	1	.912	.520	.526
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000		0.000	0.005	0.004
	N	28	28	28	28	28	28
INTELIGENCIA EMOCIONAL	Correlación de Pearson	.707	.765	.912	1	.584	.601
	Sig. (bilateral)	0.000	0.000	0.000		0.001	0.001
	N	28	28	28	28	28	28

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El modelo de regresión lineal demuestra que, como categoría, el Liderazgo emocional está asociado y ejerce una influencia de un 34.50% en el perfil

profesional y de 36.90% en el perfil general de egreso de las/los futuras(os) educadores.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.608 <sup>a</sup>	0.369	0.345	1.89027

a. Predictores: (Constante), LIDERAZGO EMOCIONAL

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.626 <sup>a</sup>	0.392	0.369	1.75113

a. Predictores: (Constante), LIDERAZGO EMOCIONAL

Respecto a la influencia del Estado emocional de los docentes normalistas, es de un 33.10% en el profesional y en el general de 32.00%

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.597 <sup>a</sup>	0.356	0.331	1.90993

a. Predictores: (Constante), ESTADO EMOCIONAL

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.587 <sup>a</sup>	0.345	0.320	1.81780

a. Predictores: (Constante), ESTADO EMOCIONAL

En relación con la asociación de las Formas en que están ejerciendo el liderazgo los formadores de formadores, incide en 24.20% en el perfil profesional y en el general en 24.90%.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.520 <sup>a</sup>	0.270	0.242	2.03313

a. Predictores: (Constante), EJERCICIO DEL LIDERAZGO

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.526 <sup>a</sup>	0.277	0.249	1.90995

a. Predictores: (Constante), EJERCICIO DEL LIDERAZGO

Ahora bien, respecto a la categoría Inteligencia emocional, los resultados de los modelos indican que tienen una influencia de hasta 31.60% en el logro del perfil profesional y de un 33.70% en el perfil general de egreso.

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.584 <sup>a</sup>	0.342	0.316	1.93128

a. Predictores: (Constante), INTELIGENCIA EMOCIONAL

Resumen del modelo				
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.601 <sup>a</sup>	0.361	0.337	1.79489

a. Predictores: (Constante), INTELIGENCIA EMOCIONAL

## Resultados y discusión

Evidentemente, las capacidades y cualidades del liderazgo emocional de los docentes normalistas, el estado y su Inteligencia emocionales esta significativamente asociado con el desarrollo del perfil de egreso de los docentes en formación, integrado por el perfil profesional y el perfil general. En los ocho modelos el valor p obtenido en el ANOVA es menor que el nivel de significancia predeterminado (0.05), por lo que se rechaza la hipótesis nula.

El análisis de los valores de los coeficientes de determinación ( $r^2$ ) demuestran que las asociaciones entre el liderazgo e inteligencia emocional son significativas con el desarrollo/logro del perfil de egreso del plan 2022 de la licenciatura en educación preescolar. Es importante destacar, que la influencia emocional de los docentes normalistas, de manera general, esta determinando alrededor del 30% del perfil de egreso de las y los futuros educadores.

Tal como lo destaca Goleman, poseer capacidades y cualidades para gestionar apropiadamente las emociones contribuye en la creación de redes, generación de espacios comunes y en la orientación hacia el logro de objetivos.

Los valores identificados en las asociaciones con el perfil de egreso permiten determinar que el perfil emocional de los docentes en los ambientes de aprendizaje, tienen una influencia significativa en la formación profesional docente. Actualmente, los modelos educativos para la formación docente hacen mucho énfasis en la necesidad de fortalecer la formación de la inteligencia emocional de los formadores de formadores.

Los resultados indican que el liderazgo emocional es un aspecto crítico en la definición de las capacidades de todas las estudiantes y los estudiantes. Este tipo de liderazgo está incidiendo significativamente en el perfil cognitivo y emocional de los futuros docentes, que se expresan en los dominios del saber y desempeño académico.

El principal objetivo del estudio fue determinar el grado de relación entre las capacidades y cualidades emocionales de los docentes normalistas y su influencia en el perfil de egreso, de ello se desprende que individualmente, la gran mayoría de los ítems del liderazgo e inteligencia emocional presentan relaciones o vínculos muy fuertes con el perfil, además, que las asociaciones o influencia de estos, ya sea en lo individual o como categoría, son moderados, lo que demuestra que la dimensión emocional del docente normalista tienen efectos significativamente positivos en el desarrollo y/o logro del perfil profesional.

En conjunto, el aspecto emocional docente está incidiendo en que las futuras educadoras conozcan el Sistema Educativo Nacional y dominen los enfoques y contenidos de los planes y programas de estudio, los contextualicen e incorporen críticamente contenidos locales, regionales, nacionales y globales significativos; Colaboren con las familias y la comunidad para generar acciones que favorezcan su participación como aliadas en la toma de decisiones para atender situaciones o condiciones que incidan en el desarrollo integral educativo de las niñas y los niños; analicen críticamente los planes y programas de estudio y basar su ejercicio profesional considerando las orientaciones pedagógicas vigentes para comprender la articulación y coherencia con otros grados y niveles de la educación básica;

además, de que tengan la capacidad de caracterizar la diversidad de la población escolar que atiende, considerando modalidad, contextos socioculturales y niveles de desarrollo cognitivo, físico y sobre todo, socioemocional, para establecer una práctica docente situada, incluyente e influyente; conducirse de manera ética e inclusiva, desde un enfoque de derechos humanos y derechos de la infancia, ante la diversidad de situaciones que se presentan en su desarrollo personal, social y en su trabajo docente, entre otras capacidades (SEP, 2022).

Las competencias emociones personales y profesionales de los formadores de docentes, entre otras, la motivación, la autoconfianza, la asertividad, la empatía y la capacidad de prevención y solución de conflictos (Bisquerra et al, 2007) están siendo determinantes en la formación profesional de los estudiantes. Líderes docentes inteligentemente emocionales posibilitan la formación de futuros docentes emocionalmente competentes, con la capacidad de adaptarse a los nuevos retos y desafíos de las sociedades del siglo XXI.

## Referencias

- Alarcón, D., Fuentes, R., & Armendáriz, H. (2018). La influencia de la inteligencia emocional en el estilo de liderazgo. *REDIECH*, 529-538.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10( ), 61-82.
- Cerrón Bruno, N. P., (2013). Inteligencia emocional y liderazgo, una relación necesaria. *Horizonte de la Ciencia*, 3(4), 71-76. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2013.4.63>
- DGESUM. (16 de Agosto de 2022). *Dirección General de Educación Superior para el Magisterio*.  
Obtenido de Planes de estudio:  
[https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO\\_3\\_DEL\\_ACUERDO\\_16\\_08\\_22.pdf](https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/0rR42K4JAA-ANEXO_3_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf)

- Goleman, D. (1999). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Barcelona: Paidós.
- Huanuco, K. (2020). *Universidad San Ignacio de Loyola*. Obtenido de Facultad de Humanidades:  
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/8f580d84-c8c3-4fc2-8cea-8e735106519d/content>
- López, V., Zagal, E., & Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: Una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160.
- Puigjaner, E. (10 de Diciembre de 2018). *Montaner*. Obtenido de <https://montaner.com/blog/liderazgo-emocional>
- Secretaría de Educación Pública. (2022). Plan de estudios 2022: Educación básica . SEP.

# **Ecos del Conversatorio de Alumnos de Posgrado: análisis de dos experiencias**

**Claudia Ivonne Romero Morales**

**Octavio González Vázquez**

Centro de Actualización del Magisterio de Durango

## **Resumen.**

Se presenta la comparación de la categorización de los aportes de los participantes en dos conversatorios de alumnos de posgrado, analizados desde la perspectiva de la teoría de Maslow sobre las necesidades básicas (1991). Se consideró una muestra de tipo aleatoria formada por seis estudiantes en un estudio transversal, no experimental, de tipo exploratorio. Los resultados arrojan que se conservaron las categorías encontradas en el 7° conversatorio y se identificaron algunas nuevas en el 8°.

**Palabras clave:** estudiantes de posgrado, necesidades, experiencia.

## **Introducción**

En el año 2020, los autores nos dimos a la tarea de investigar las percepciones que tenían los estudiantes del posgrado en Educación expuestas en el Conversatorio de Alumnos de Posgrado, como parte del 7° Coloquio. Fue un espacio de reflexión donde los participantes compartieron sus experiencias en el trayecto formativo y conocieron las vivencias tenidas en otras instituciones y realimentaron la propia experiencia. Los resultados revelaron a la luz de la teoría de Maslow (1991), las necesidades relacionadas con situaciones de seguridad, pertenencia y de amor, de estima y de autorrealización.

En esta misma inquietud, y por finalizar la pandemia por el coronavirus (2020-2023), fue de nuestro interés saber si la percepción de los estudiantes confirmaba los hallazgos de esa investigación (Romero Morales & González Vázquez, 2023). De ahí entonces, a manera de *objetivo central*, se consideró:

*Analizar las percepciones de los estudiantes de posgrado dentro del Coloquio de la ReDIE en el 2do. y 3er. Conversatorio de Alumnos de Posgrado.*

En lo referente a los estudios de posgrado -particularmente en educación-, se trata de los que se realizan después de haber obtenido el grado de licenciado e incluyen la especialidad, la maestría y el doctorado. Actualmente, en el ámbito educativo, es mayor el requerimiento para que los profesionales de la educación cursen programas de posgrado como parte de su profesionalización, sin perder de vista que, entre los programas que se ofrecen, se encuentran algunos profesionalizantes y otros enfocados a la formación de investigadores (Patiño Salceda, 2019).

Se ha encontrado que, al momento de ingresar a un programa de posgrado, los alumnos tienen diferentes motivos y expectativas que pueden relacionarse con factores internos o externos (Izquierdo & Cárdenas, 2019).

En nuestro caso, hemos decidido tomar como marco de referencia para interpretar nuestros hallazgos, la jerarquía de las necesidades básicas de Maslow (1991). En ella, el autor plantea que existen cinco niveles de necesidades: el de las fisiológicas (referidas a las necesidades reales o carencias del cuerpo), el de las de seguridad (relacionadas con seguridad, estabilidad, dependencia, protección, ausencia de miedo, ansiedad y caos; necesidad de una estructura, de orden, de ley y de límites; fuerte protección, etc.), el de las de sentido de pertenencia y de amor (vinculadas con el dar y recibir afecto), el de las de estima (correspondientes al deseo de una valoración generalmente alta de sí mismos, con una base firme y estable) y el de las de autorrealización (derivadas del deseo por la autosatisfacción).

Complementariamente, plantea las necesidades cognitivas básicas, las cuales incluyen los deseos de saber y entender y las estéticas.

## **Método**

Para este estudio, la muestra se eligió de forma aleatoria se conformó por seis estudiantes que inscritos en las instituciones co-convocantes al 8vo. Coloquio de la ReDIE que contaran con estudios de posgrado en educación. Se trata de una investigación transversal, no experimental, de tipo exploratorio, pues, si bien se realizó un estudio en el año 2020 sobre este tema, en esta investigación se pretende comparar los resultados obtenidos en los últimos dos Coloquios (2020 y 2022).

En tal virtud, se guardó la confidencialidad de los participantes de manera ética, bajo el consentimiento informado y para obtener los datos cualitativos de los participantes. Se realizaron entrevistas formales consistentes en un escrito narrativo con extensión máxima de 250 palabras, organizadas bajo los siguientes criterios: 1) Razones para ingresar al posgrado; 2) Experiencia más satisfactoria como alumno; 3) Experiencia menos satisfactoria como alumno; 4) Sugerencias para mejorar el programa, y 5) Perspectivas personales a futuro. Son categorías predeterminadas en apego a Cisterna Cabrera (2005).

En este sentido, se trata de una investigación con enfoque cualitativo, bajo la metodología de estudio de casos (Del Rincón et al., 1995; Stake, 1998), que permitirá, por medio de la triangulación de datos, retomar los resultados de los estamentos analizados por Romero Morales y González Vázquez (2023) para llegar a nuevas interpretaciones.

## Resultados

La información que se obtuvo de los participantes se sistematizó y se categorizó siguiendo lo propuesto por Stake (1998) con la intención de hacer recuentos interpretativos de la realidad de la siguiente manera (véase tabla 1).

**Tabla 1**

*Sistematización de los datos obtenidos.*

Interrogantes centrales	Descripción	Categoría
1. Razones para ingresar al posgrado.	Los dominios, criterios e indicadores del perfil docente... del Marco para la Excelencia en la Enseñanza y la Gestión Escolar. Las reformas educativas... el uso no adecuado de técnicas e instrumentos de evaluación... dar respuesta al paradigma educativo de planes y programas de estudio. (P1; P2; P5)	Profesional-Académica.
	Compromiso con la formación profesional permanente... El deseo por desempeñar... con más calidad mi trabajo.	
	Una actualización constante y la adquisición de conocimientos. (P1; P5)	
	Lograr ascender en la escala laboral y... profesional. (P1)	Social.
	La participación... en trabajos de investigación, seminarios, foros, cursos, talleres, conversatorios. (P5)	
	El desarrollo de investigaciones. (P2; P4; P6)	
2. Experiencia más satisfactoria como alumno.	Los desafíos que plantea una sociedad cada vez más globalizada. (P2)	Personal.
	La red de contactos que se va construyendo. (P4)	
	Un compromiso social para brindar soluciones inherentes a un progreso social continuo... me permite evolucionar, convertirme en agente de cambio que aporte un beneficio a la sociedad. (P5)	
	Creo que debemos mantenernos activos... nuestra mente atenta y trabajando para estar bien emocionalmente, en un mejor estado de bienestar. (P1)	Aprendizaje.
	Representa una gran virtud ingresar a un posgrado. (P4)	
	Dedicarte a lo que más amas, conjugando tu pasión con el conocimiento científico. (P5)	
...	La revolución de mis esquemas mentales a un ritmo acelerado, no siempre sencillo, pero excitante y satisfactorio. (P3)	Profesional.
	Fortalecer el aprendizaje autogestivo.	
	Abrir el panorama a los manejos de software... la diversidad de estrategias... para el aprendizaje de los alumnos bajo el enfoque de inclusión y ...la diversidad... la epistemología de la investigación educativa. (P5)	
	... para que siguiera creciendo profesionalmente, ya sea vertical u horizontalmente. (P1)	
...	... para la transformación de las realidades. (P2)	
...	Llevar la ciencia y el conocimiento a altos niveles... la responsabilidad de dar soluciones a los problemas desde el campo de acción. (P5)	

Interrogantes centrales	Descripción	Categoría
3. <i>Experiencia menos satisfactoria como alumno.</i>	<p>Aun y cuando es un proceso que viví en modalidad virtual siempre sentí la presencia, atención y apoyo de los tutores.</p> <p>Las asignaturas están articuladas de tal manera que mientras se van cursando, también se va construyendo y trabajando sobre la tesis... para lograr la titulación de todos los alumnos es algo realmente valorado. (P1)</p> <p>Acompañamiento...de mi asesora de tesis, que yo describiría como sabio y cálido por la forma de motivarme a construir el conocimiento, dándome mi espacio, confiando en mí capacidad. (P3)</p> <p>Trabajar con asesores expertos... personal que conoce, domina y sabe enseñar los contenidos de trabajo... reconocer el perfil y trayectoria de cada uno... recibir la asesoría apropiada en la construcción de mi documento de investigación. (P4)</p> <p>Aprender de los Doctores... y de los compañeros. (P5)</p> <p>He sido atendida de forma muy amable al haberme acercado con los docentes. (P6)</p>	Institucional.
	<p>Tuve un trayecto formativo... muy agradable... un espacio para establecer relaciones de amistad, personas que se convirtieron en amistades entrañables... porque sensibilizan e invitan a ser mejores seres humanos. (P1)</p> <p>"Tener una mayor preparación académica nos obliga a ser mejores personas". (P3)</p> <p>La motivación personal y la humildad como profesionista para compartir el conocimiento científico... ver todo desde una perspectiva humanista. (P5)</p>	Personal.
	<p>Reforzar el sentimiento identitario de cada profesor de acuerdo a su lugar de origen o espacio donde desempeña su labor. (P2)</p> <p>Transformar mi visión hacia la sociedad desde mi campo del saber. (P5)</p>	Social.
	<p>No estaba frente al grupo. (P1)</p> <p>No todos los contenidos... se vinculan directamente con mi área de trabajo o mi tema de tesis...</p> <p>Algunos de los estudiantes...no cuentan con las bases de conocimientos y habilidades necesarias. (P4)</p> <p>Ser consciente de la ignorancia... entre más aprendemos más nos damos cuenta de que menos sabemos, ha sido uno de los conflictos intelectuales. (P5)</p>	Enseñanza-aprendizaje.
	<p>Las actividades, productos y propuestas solicitadas por parte de los tutores estaban enfocadas a docentes frente a grupo. (P1)</p> <p>... los criterios para el seguimiento y evaluación, respecto al diseño metodológico... no han sido unificados de manera institucional.</p> <p>Lo anterior, ha provocado que las investigaciones pierdan el enfoque que el estudiante quiere expresar, a causa del interés por cumplir con las sugerencias de los catedráticos... aunque a veces existan contradicciones y contraindicaciones. (P2)</p> <p>Con los alumnos... no siempre hay apertura al diálogo y se tiene una postura en la que pueden hacer sentir inferior. (P6)</p>	Institucional.

Interrogantes centrales	Descripción	Categoría
4. Sugerencias para mejorar el programa.	La organización de los tiempos... estrés por hacer las tareas y enviar los productos a destiempo, bajo presión y no con el análisis necesario requerido. (P1)	Sobrecarga.
	Los maestrantes se envuelven en un embrollo de sugerencias que se esfuerzan por cumplir, perdiendo el sentido real de sus propósitos investigativos. (P2)	Personal.
	El tiempo en las agendas laborales y personales. (P5)	
	Hablar en público y lograr explicar de manera clara y precisa lo que leía. (P3)	
5. Expectativa a futuro.	Por cada módulo, haya un producto que abone directamente a nuestro trabajo de titulación. (P4)	Plan Curricular.
	Revisar los perfiles de ingreso de cada estudiante... que no desista de su esencia... Que siga conservando ese espíritu humanista que lo caracteriza. (P1)	Coordinación del programa.
	Darle seguimiento a la dinámica de selección de asesores. (P4)	Docentes.
	Llevar a cabo intercambios no solo con la diversidad en nuestro Estado sino Nacional, y porque no, Internacional; escenarios como la ReDIE... que permiten tener una proyección social. (P5)	
	Asegurarse de que los docentes están centrándose en la temática primordial de la asignatura que se encuentran impartiendo. (P6)	
	Unificar criterios para la construcción de las investigaciones. (P2)	Práctica Docente.
	Mejorar lo que hago, en el afán de impactar positivamente. (P1)	
	Generar contribuciones que amplíen la frontera del conocimiento, promulgar cambios desde el aula y la función docente. (P5)	Investigación.
	Compartir los conocimientos...de una forma actualizada pero también cálida, empática. (P6)	
	Tomar el papel de docente investigador...para contribuir a la sociedad y para conocerte a ti mismo, personal y profesionalmente. (P2)	
Realizar investigación. (P3)		
Seguir abonándole a mi línea de investigación. (P4)	Formación y Actualización docente.	
Ser referente y voz autorizada en temas de investigación... ser miembro activo de la ReDIE, escribir... libros, artículos, etc. (P5)		
Continuar realizando investigaciones (P6)		
Cursar un doctorado... (P1)	Promoción.	
Dar clases en niveles superiores. (P4)	Sobresaturación de oferta educativa.	
	Es importante saber elegir porque luego nos perdemos entre tanta oferta académica. Nuestras necesidades están cubiertas y podemos disponer casi de cualquier cosa... a un solo click de distancia. Como consecuencia, y aunque no es deseable y debemos huir de ello, estamos normalizando esa sobreabundancia, sin detenernos a analizar y reflexionar sobre este conocimiento propio. (P1)	

**Nota:** Elaboración propia teniendo como fuente la información obtenida

### **Discusión de resultados a manera de conclusión.**

En el primer tópico se muestra un mayor predominio en las razones *Profesionales* y *académicas* como el cumplir con las exigencias de las reformas educativas, el dar respuesta al paradigma educativo, así mismo, en el ámbito de *lo social*, se reconoce que tienen aspiraciones por responder a los desafíos sociales, ser agentes de cambio y crear redes de contactos. Además, se identifica una categoría más: la del ámbito *personal* en donde se conjuga la pasión con el conocimiento científico y se expone que se puede estar activo, con la mente alerta en un mejor estado emocional y de bienestar, incluso representa una gran virtud ingresar a un posgrado.

En cuanto al segundo cuestionamiento, se identifica en la categoría de aprendizaje la vivencia de sentir la revolución de esquemas mentales, aprender diversas estrategias sobre la diversidad, el enfoque de la inclusión, la epistemología de la investigación educativa, manejo de software y el aprendizaje autogestivo. Para la categoría *profesional* predomina la promoción horizontal o vertical, la transformación de las realidades, y la solución de los problemas desde el campo de la acción.

En lo *institucional*, el acompañamiento de los docentes, el apoyo de los tutores y/o asesores que lo describen como permanente, motivador, sabio, cálido, amable, con trayectoria profesional y experiencia, que conocen, tienen dominio y el perfil para dar la asesoría o impartir las clases. Así mismo, la organización de las asignaturas para que al cursar el programa educativo se construya la tesis para la titulación.

En cuanto al ámbito *personal* se identifica que el trayecto formativo es agradable, y es donde se pueden establecer relaciones de amistad que invitan a ser mejores

seres humanos, a tener una perspectiva humanista, a estar motivado y ser humilde para compartir el conocimiento. Consideran que tener una mayor preparación académica los obliga a ser mejores personas. Para lo *social* se reforzó la identidad del lugar de origen o de donde se desempeña la labor docente, y la visión para transformar la sociedad desde el campo educativo.

En el tópico tres, en la categoría de *enseñanza-aprendizaje*, no estar frente a grupo, la vinculación de los contenidos con el área de trabajo, no tener los conocimientos y habilidades necesarias, la experiencia en investigación, o no ser consciente de la ignorancia. En lo institucional que las actividades, productos y propuestas están enfocadas a docentes frente a grupo, el que no estén unificados los criterios para el diseño metodológico de las investigaciones, el interés por cumplir las sugerencias de los catedráticos con contradicciones, la poca apertura al diálogo de algunos docentes en la que pueden hacer sentir inferior a los alumnos. En la *sobrecarga*, las tareas, las sugerencias recibidas, la agenda personal y laboral. Y en lo *personal*, hablar en público para expresar con claridad las ideas.

En el cuestionamiento cuatro, dentro de la categoría Plan Curricular que cada producto abone al trabajo de titulación, los comentarios versaron sobre: para la *Coordinación del programa*, que siga manteniendo la esencia y el espíritu humanista, darle seguimiento a la selección de asesores, hacer intercambios a nivel internacional, asistir a experiencias que permitan una proyección del posgrado, que los *docentes* se centren en el contenido de la asignatura que imparten y unificar criterios para la construcción de las investigaciones.

Para el indicador cinco, mejorar lo que se hace en la práctica educativa, las opiniones se centraron en: impactar positivamente, generar contribuciones para promulgar cambios, compartir conocimientos de manera cálida, empática, tomar el papel de docente investigador, contribuir a la sociedad, conocerse a sí mismos personal y profesionalmente, ser referente y voz autorizada en temas de investigación educativa, ser miembro de una red de investigación. En cuanto a la *formación y actualización docente*: cursar un doctorado y en la promoción, dar clases en niveles superiores. Finalmente, en la categoría de *Sobresaturación de oferta educativa*, saber elegir al estar normalizando la sobreabundancia de oferta sin analizar y reflexionar.

Con lo anterior y a manera de conclusión se reconoce que algunas categorías emergen en este nuevo estudio en donde predomina de manera significativa la personal en los tópicos 1, 2 y 3; en segunda instancia la categoría social en la pregunta 3, y en la 5 la sobresaturación de la oferta educativa; las otras se mantienen.

**Tabla 2**

*Triangulación de las categorías emergentes en el 7mo. (2020) y 8vo. Conversatorio de alumnos de posgrado (2022). (El \* muestra las categorías emergentes)*

<b>Tópico</b>	<b>Romero Morales y González Vázquez (2020, 2022).</b>
<b>1</b>	Profesional-académico. Social. *Personal.
<b>2</b>	Aprendizaje. Profesional. Institucional. *Personal. *Social.
<b>3</b>	Enseñanza-aprendizaje. Institucional. Sobrecarga. *Personal.
<b>4</b>	Plan curricular. Coordinación del programa. Proceso de titulación.
<b>5</b>	Práctica docente. Formación y actualización docente. Investigación. Promoción. *Sobresaturación de oferta educativa.

**Nota:** elaboración propia con la información obtenida durante el estudio.

A partir del análisis e interpretación de los resultados se concluye que, con las categorías emergentes, en los tópicos \*1, \*2 y \*3 específicamente, se reconoce en los estudiantes del Posgrado en Educación (2022), la necesidad de seguridad de acuerdo con los referentes teóricos (Maslow, 1991) (véase Figura 1), así mismo permanecen las que se ubicaron en el año 2020 (Romero Morales & González Vázquez, 2023).

## Figura 1

*La experiencia de los estudiantes en sus estudios de posgrado en educación 2020 y 2022*



**Fuente:** Romero Morales y González Vázquez (2023, p. 75). Elaboración propia

## Referencias

- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como proceso de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Izquierdo, I., & Cárdenas, N. (2019). Motivaciones, expectativas y medios de estudiantes cubanos y colombianos para realizar un posgrado en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 111-129. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134162234006/134162234006.pdf>
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Dykinson, S.L.
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos. <https://bataloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-Personalidad.pdf>
- Patiño Salceda, J. (2019). Análisis comparativo entre el doctorado profesional y de investigación en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, X (28), 25-41. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722019000200025&script=sci\\_abstract](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722019000200025&script=sci_abstract)
- Romero Morales, C. I., & González Vázquez, O. (2023). Capítulo V. Ecos del conversatorio de alumnos de posgrado dentro del 7º Coloquio. En C. I. Romero Morales, N. E. Harvin Romero, & I. Barraza Soto, *Formación docente: aportes para el análisis de algunas de sus etapas desde la investigación educativa* (pp. 64-76). ReDIE. <https://redie.org.mx/posts/Formaci%C3%B3n%20docente%20Aportes%20para%20el%20an%C3%A1lisis%20de%20algunas%20de%20sus%20etapas%20desde%20la%20investigaci%C3%B3n%20educativa.pdf>

Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos. Morata.  
<https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf>

# **Formación del nuevo docente para el siglo XXI. Entre la Cuarta Transformación y el neoliberalismo.**

**Martín Muñoz Mancilla**

Escuela Normal de Coatepec Harinas

**Mario Castillo Sosa**

Escuela Normal de Amecameca

**Emanuel Rodríguez Rodríguez**

Escuela Normal de Coatepec Harinas

## **Resumen**

El propósito de este trabajo consiste en analizar los elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos que están permeando la formación del docente de la Nueva Escuela Mexicana para encontrar algunos elementos que permitan construir una explicación lógica, sustentada y fundamentada. La metodología utilizada fue cualitativa, dada la bondad que tiene para dar voz a los protagonistas para que digan lo no dicho y así poder escribir lo no escrito. Dado que estudia al objeto de estudio en su entorno natural. De ahí que en la construcción de la estrategia metodológica se haya utilizado la entrevista para conocer de viva voz lo que los docentes piensan y dicen; la observación, para registrar y analizar la temática, y el grupo focal, para conocer de manera colectiva los puntos de vista. Entre los principales hallazgos se encuentran que algunos de los rasgos de los docentes tienen su origen desde el establecimiento formal de las escuelas normales y han persistido disfrazados con el paso del tiempo; sin embargo, en la época neoliberal, al pretender formar un docente competente que sepa utilizar las TIC, dominar el idioma inglés, fuera capaz de aprobar diversos exámenes y construir documentos administrativos para ser considerado idóneo. Se concluye que en los últimos años al haberse promovido una evaluación punitiva generó en los docentes: ansiedad, estrés, inseguridad y diversas enfermedades. Por lo que participaron para cambiar el rumbo político del país, de ahí que en la Cuarta Transformación y la Nueva Escuela Mexicana se haya promovido la revaloración del docente.

Palabras clave: Formación docente, Nueva Escuela Mexicana, Revaloración docente.

## **Introducción**

Como es ampliamente reconocido y difundido a través de los diversos medios de comunicación en los últimos años la formación de docentes ha sido temática de reflexión y análisis por diversos intelectuales de diferentes países, por lo que en diversos espacios donde convergen los procesos educativos se promueve cierto debate, polémica y cuestionamientos sobre una comparación entre el desempeño de docentes actuales, con los del pasado.

Específicamente lo referente a la temática: la formación del docente de la Nueva Escuela Mexicana ha sido un tema que ha promovido de manera alarmante cierta polémica, incredulidad y a la vez esperanza, e ilusiones de un mejor futuro. Dependiendo de los argumentos con que los que se observe, analice, interprete, sustente y comprenda.

Para algunos, la construcción de dicha propuesta no tiene nada de novedad, por lo que resulta que, *no es nueva, ni mucho menos mexicana*, dado que se conservan diversos elementos, procesos, contenidos y formas del pasado y en ella convergen infinidad de elementos más universales o globales, que nacionales, estatales o locales.

En cambio; para otros, ante una tradición imperante por décadas mediante una formación mecánica, rutinaria, tradicional, burocratizada y bancaria, herencia de una larga historia que viene desde la colonia, cuando los religiosos eran los responsables de educar a las nuevas generaciones para promover el evangelio y la educación, de ahí que se conserven frases, tales como: *La letra con sangre entra, cada maestrillo con su librillo y el maestro es quien tiene la última palabra*.

Tiempo después, durante el Porfiriato los planes y programas de estudio empezaron a ser elaborados por expertos y los maestros a formarse en las recién creadas escuelas normales, dinámica que se fortaleció en la época posrevolucionaria durante la década de los veinte, y continuó hasta la década de los cuarenta con la política de unidad nacional; en los setenta con el fundamento del conductismo y la tecnología educativa; en los noventa con la modernización de la educación y a principios del siglo XXI con el modelo de formación por competencias.

Fue hasta el triunfo de la Cuarta Transformación, cuando se promovieron las condiciones para la construcción de la Nueva Escuela Mexicana y donde los docentes mexicanos han tenido la oportunidad de participar en la construcción de una propuesta para mejorar de manera más novedosa, innovadora y realista la educación en México.

## **Metodología**

El presente trabajo se desprende de un trabajo más amplio, que corresponde a un trabajo interinstitucional entre dos escuelas normales del Estado de México, las cuales han desarrollado un proyecto interinstitucional y longitudinal desde la puesta en marcha de la reforma curricular 2018, donde a decir de Castillo (2021), se profundizó en su estudio desde las representaciones sociales, produciéndose diversas reflexiones que culminaron en publicaciones en diferentes medios.

A partir de la puesta en marcha de la reforma 2022 se analiza su puesta en marcha con sus características propias: encuentros, desencuentros, debates, abandonos, fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad. Por lo que el desarrollo del presente estudio se considera un tema relevante y significativo para la comprensión del sistema de formación docente.

Por las características donde se encuentran ubicadas las escuelas normales contempladas en la investigación, se consideran representativas de la realidad nacional, ya que representan el involucramiento de alumnos de los diferentes medios: rural, semi-rural, urbano marginal y urbano con altos índices de bienestar.

Dado que una normal está ubicada con cierta cercanía a la Ciudad de México, en ella convergen alumnos de los estados de: México, Puebla, Morelos y Ciudad de México, por tanto provienen de hogares que se dedican a diversas ocupaciones, tales como: agricultura, ganadería, servicios, profesionistas, entre otros; en cambio, la otra se ubica en un medio semi urbano y acuden a ella alumnos de los estados de: México, Morelos, Guerrero, Hidalgo y Michoacán, donde también tienen ocupaciones diversas y diferentes.

Ante dicho contexto se plantearon las siguientes interrogantes: ¿Qué diferencias formativas se encuentran entre el docente competente que se promovió durante los sexenios cuando se retomaron elementos de las políticas neoliberales; con el nuevo docente que se está promoviendo en la denominada Cuarta Transformación para desarrollarse en la Nueva Escuela Mexicana? ¿Cuáles son las razones por las que se hace necesario analizar los rasgos del modelo de formación docente que se ha pretendido alcanzar en la historia de México para comprender el presente de la Nueva Escuela Mexicana y así poder vislumbrar el futuro incierto con las nuevas caracterizaciones del nuevo siglo? o planteada con otras palabras, ¿De qué manera se está promoviendo la formación del nuevo docente para el siglo XXI en donde convergen elementos de la Cuarta Transformación y la Nueva Escuela Mexicana con los de un mundo cada vez más competitivo y globalizado?

Con base al planteamiento de dichas interrogantes, como se expuso anteriormente, se propuso lograr el siguiente propósito: analizar los elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos que están permeando la formación del docente de la

Nueva Escuela Mexicana para construir algunos elementos que permitan fundamentar una explicación lógica y sustentada.

Mediante las preguntas de investigación y el propósito, se construyó el siguiente supuesto: Si bien, en los últimos años con la puesta en marcha de la Nueva Escuela Mexicana se vincula el trabajo en comunidad con los campos formativos para promover una formación integral, mediante: inclusión educativa, pensamiento crítico, educación intercultural, igualdad de género, vida saludable, apropiación de culturas a través de la lectura y escritura, así como valoración de las artes y experiencias artísticas; sin embargo, estos han estado presente desde el origen del establecimiento del sistema educativo y de las instituciones formadoras de docentes, de las cuales fueron siendo desplazados gradualmente hasta la época de gobiernos neoliberales donde se fortaleció el inglés, el uso de las TIC y lo instrumental; ahora en la denominada Cuarta Transformación se pretende lograr la revaloración de la formación docente y el fortalecimiento de la formación ética y académica.

La metodología retomada para su desarrollo fue la cualitativa, con la finalidad de encontrar más las cualidades que las cantidades; es decir, se caracteriza por ser naturalista y estudiar el objeto de estudio en su entorno natural, tal y como se presenta en la realidad social. En este caso como se comenzaron a poner las bases para la formación de nuevos docentes con relación a la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana.

Para la construcción de la estrategia metodológica se revisaron diversos autores, tales como: Woods (1987), Goetz (1988), Eisner (1990), Clifford (2001), y Geertz

(2003), quienes coinciden en la importancia que tiene el conocer los puntos de vista de los demás para entender, comprender e interpretar el hecho social. De ahí la importancia de la observación para registrar puntualmente lo que los sentidos pueden captar para su análisis y reflexión. La entrevista que permite conocer de manera directa y profunda los puntos de vista, opiniones e interpretaciones de manera individual. Así como el trabajo en grupo focal para que de manera colectiva, analítica y reflexiva se pueda debatir y consensuar sus causas, consecuencias y alternativas para la mejora.

Así pues, la observación, la entrevista y el trabajo en grupo focal han formado parte inherente a la estrategia metodológica para el levantamiento de información, la cual ha sido agrupada mediante categorías primeramente y posteriormente mediante matrices de análisis a fin de obtener fundamentos para sustentar la temática.

### **La Nueva Escuela Mexicana ante proyectos fragmentados y modas sexenales**

Como se viene exponiendo la Nueva Escuela Mexicana resulta ser una oportunidad histórica que pudiera permitir superar el trabajo aislado y fragmentado, donde en cada asignatura se revisan y estudian por separado las temáticas, sin relación alguna entre ellas, mucho menos en vinculación con su contexto económico, político, social o cultural. De ahí la importancia del trabajo situado y su desarrollo: *de, en, y para la comunidad.*

Con la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana más que promover las formas de enseñanza se promueven los procesos en torno a los aprendizajes situados, por lo que se requiere vincular los procesos de aprendizaje con el trabajo en comunidad,

así pues, mediante los campos formativos se pretende promover una formación más integral: mediante inclusión educativa, desarrollo del pensamiento crítico, respeto y promoción de la interculturalidad, igualdad de género, difundiendo el proyecto para una vida saludable, para la apropiación de culturas a través de la lectura y escritura, así como difusión y valoración de las artes y experiencias artísticas.

La puesta en marcha de los planes y programas de estudio para la formación inicial de los docentes que se incorporarán a la Nueva Escuela Mexicana se puso en marcha a partir del ciclo escolar 2022-2023. Lo curioso que la reforma a la educación normal apenas tenía cuatro años de haberse puesto en marcha, ya que la anterior reforma curricular inició durante el ciclo escolar 2018-2019.

Lo que más ha llamado la atención y ha causado cierta incertidumbre, confusión y polémica, ha sido que en los últimos ciclos escolares 2022-2023; 2023-2024, en las escuelas de prácticas del nivel básico, algunos maestros de los diferentes grados escolares utilizan los planes y programas del 2012, otros del 2018 y otros más del 2022. Lo que ha provocado que por dichas condiciones sea considerada una *coyuntura sui generis*.

Con base a lo comentado en los consejos técnicos escolares, a los puntos de vista de los maestros titulares de grupo, y a los registros del diario de campo de los estudiantes de las escuelas normales quienes realizan sus prácticas pedagógicas ahora llamadas profesionales en las escuelas de educación básica. Se reconoce que en esta coyuntura se ha vivido una etapa de confusión, ruptura y presión. De ahí que se pueda evidenciar la falta o ausencia de un proyecto educativo a largo plazo de manera similar a los países desarrollados.

De acuerdo con las aportaciones de Latapí (2018) en México se caracteriza por proyectos políticos sexenales, donde cada nuevo gobierno propone un nuevo plan de desarrollo con una temporalidad de seis años; en ocasiones retomando algunos elementos de los anteriores; sin embargo, en la mayoría de ellos se ha carecido de continuidad. Ante dicha lógica organizativa, el sistema educativo se ha organizado, planificado y desarrollado en su dinámica con base a modas sexenales.

Reflexionando sobre dicha premisa, resulta necesario hacer memoria histórica de las últimas reformas a la educación normal y con base a un rastreo arqueológico encontramos que se promovieron las siguientes: Plan 1973 de la carrera de profesor; Plan 1975 reestructurado también para la carrera de profesor; 1984 para la licenciatura en educación; 1997, 2012, 2018 y ahora 2022. Por lo que de 1973 a 2022, transcurrieron cuarenta y nueve años y se realizaron siete reformas, dando un promedio de siete años de durabilidad para cada una de dichas reformas. Lo que evidencia lo expuesto anteriormente.

De acuerdo con el historiador Semo (2004), en México se han promovido proyectos políticos de gobiernos a seis años, esto no es nada nuevo, que no proviene desde la época posrevolucionaria como se ha llegado a difundir en algunos medios, sino que viene de siglos atrás, desde el dominio español, cuando el Rey de España designaba a un Virrey para que gobernara la Nueva España durante seis años.

## **Los docentes en la época neoliberal. Responsables de la educación y sujetos de evaluación**

Sin duda alguna, una de las etapas donde más se cuestionó la formación, el desempeño y el rol de los docentes, fue durante la denominada época de los gobiernos neoliberales que inició en los noventa con el gobierno del Licenciado Carlos Salinas de Gortari, continuó con el Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León; así como de los gobiernos panistas: Vicente Fox Quezada y Licenciado Felipe Calderón Hinojosa, hasta el sexenio del Licenciado Enrique Peña Nieto.

En dicho período los maestros empezaron a sufrir procesos burocráticos y de control cada vez más puntuales, que fueron desde el aumento de una serie de documentos administrativos tales como: planes de clase, diagnósticos de grupos, constantes informes, elaboración de diversas actas, estadísticas, manejos de plataformas hasta evaluaciones punitivas de ingreso al servicio profesional docente, y permanencia en el servicio, de ahí que muchos maestros hayan sufrido diversas enfermedades, tales como: ansiedad, estrés, presión alta, e incluso diabetes, e infartos.

Con base a las narrativas, opiniones y biografías de vida de algunos docentes que tuvieron que ser evaluados, lo que se le pidió y evaluó poco o nada tenía de relación con lo que diariamente realizaban en su trabajo docente. De acuerdo con Muñoz (2015), se promovieron desigualdades y dudas al evaluar de manera similar a los docentes de todos los contextos, cuando en la realidad se desarrollan por sus condiciones de vida de manera diferente y desigual.

Ante esa inseguridad, incertidumbre y miedo como diría Bauman (2020), en el paso de lo sólido a lo líquido, los maestros lejos de dedicarse y enfocarse en promover los aprendizajes de sus alumnos, la formación académica y el mejoramiento de la dinámica e infraestructura de su escuela; empezaron a priorizar más el trabajo administrativo, la recopilación de evidencias, informes, fotografías y todos aquellos elementos que le pudieran servir de alguna manera en el proceso evaluativo.

A decir de los mismos maestros, era tanta la presión del trabajo administrativo y tan cortos los tiempos, que, para su elaboración, y entrega oportuna, una gran cantidad de los docentes ponían a sus alumnos a realizar diversos ejercicios, tales como: operaciones matemáticas, resolución de ejercicios en algún libro, copias, dibujos, trabajos manuales, etc. A fin de ocupar el tiempo que tardaran en culminarlos para avanzar en el puntual y tedioso trabajo administrativo.

Tal y como lo sustenta Ornelas (2011), el maestro por las funciones que realiza desarrolla diariamente una gran cantidad de funciones que van desde el trabajo en el aula, hasta lo que desarrolla con los alumnos, padres de familia, directivos, sociedad de padres de familia, procesos de gestión, de asesoramiento, etc. A todo ello se le adicionó y priorizó en dicho proceso evaluativo.

De ahí que en el año 2018 una gran cantidad de los docentes que sufrían dicha dinámica y ambiente laboral, al conocer las diferentes propuestas de gobierno, las analizaron, revisaron y comentaron para poder decidir entre continuar con el mismo proyecto educativo y político o cambiar el rumbo político del país mediante un proyecto alternativo.

## **La Cuarta Transformación y la necesidad mejorar la política educativa**

Como se viene exponiendo en las elecciones de 2018 el pueblo de México y los maestros en específico tuvieron la oportunidad de elegir entre continuar con el con el proyecto político con rasgos neoliberales o cambiar por otro más nacionalista, con rasgos y principios de un estado benefactor y cumplimiento de derechos, mediante la difusión del lema: *Por el bien de todos. Primero los pobres.*

El nuevo proyecto político de izquierda que llegó democráticamente al poder en México, se le denominó la Cuarta Transformación, donde el liderazgo de un luchador social, como ha sido el caso del Licenciado Andrés Manuel López Obrador, resultó ser de vital importancia para derrocar al régimen neoliberal imperante, dadas sus consecuencias y efectos de desigualdad, injusticias sociales y precarización que día a día iban en aumento.

Durante las últimas décadas cuando se aplicaron políticas neoliberales se había agravado cada vez más la brecha entre lo que poseían recursos con aquellos que solo contaban con lo indispensable para poder sobrevivir, de ahí la gran precarización e inconformidad de: pobres, vulnerables, desempleados y la mayoría de los intelectuales quienes denunciaban un alto crecimiento de: corrupción, violencia, inflación, injusticias y sobre todo nepotismo.

Sin duda alguna, lo que promovió esperanzas e ilusiones de un futuro mejor fue el discurso promovido por el candidato de oposición, quien prometió la recuperación de los principios del estado benefactor como garante de los derechos constitucionales que tanta sangre habían costado en la historia de nuestro país.

Ante dichas inconformidades, se promovió la necesidad de disminuir las brechas y desigualdades con apoyos e incentivos de aquellos que menos tienen. Para esto, sería necesario promover una mayor justicia social con humanismo y respeto a los derechos humanos, por lo que la educación resultó ser básica y prioritaria para promover un pensamiento crítico, reflexivo, solidario, cooperativo y colaborativo.

En el caso de la dinámica de los maestros, ante las inconformidades del magisterio por una evaluación considerada punitiva. Una de las primeras demandas que se promovió en el nuevo gobierno fue la cancelación de la mal llamada reforma educativa, y promover las bases para su transformación y así poder promover: capacidades, habilidades, valores, y principios éticos e inclusivos. En ella también se retomó al humanismo a fin de poner las bases para promover un mayor bienestar para todos.

Para poder transformar así las fuertes críticas que a través de los diferentes medios de comunicación se emitían hacia los maestros por ser responsables del deterioro de la educación, tales como: *que adolecían de preparación, de responsabilidad, y sobre todo su negligencia ante procesos de evaluación.*

Con la Cuarta Transformación se pretendió una reestructuración holística e integral de las condiciones imperantes, de ahí la trascendencia de la revaloración de los docentes a fin de que la sociedad los respete y valore, tanto por su formación profesional, como por su compromiso, y sobre todo por su desempeño profesional, tal y como se destaca en el siguiente apartado.

## **Revaloración del maestro mexicano como agente de transformación social**

A decir de una gran mayoría de los docentes que en la época neoliberal sufrieron los procesos complejos del desarrollo de una evaluación punitiva, donde era necesario y prioritario aprobar los exámenes y cumplir con los lineamientos estipulados para llegar a ser considerado idóneo, todo esto en un ambiente de presión social que promovía: inseguridad, miedo e incertidumbre, dada la premisa compartida de que quien resultara reprobado sería considerado: *no idóneo, y simple y sencillamente, sería excluido del sistema educativo.*

Ante dichas políticas que promovían cierto individualismo y egoísmo, desde el lema de la campaña política: *Juntos haremos historia*, se aludía más a un trabajo en equipo, compartido, colectivo, consensuado, donde participarían y se integrarían los diferentes estratos de manera colectiva e individual. A este movimiento denominado, Cuarta Transformación se le considera una coyuntura con gran relevancia histórica.

Entre sus antecedentes se destacan tres momentos relevantes y significativos en la historia de México, como lo fueron: La Guerra de Independencia; la Guerra de Reforma y la Revolución Mexicana, los cuales son considerados un parteaguas en la evolución, dado que marcan un antes y un después, tal y como se evidencia el papel de los maestros en cada una de ellas.

A la primera gran transformación se le considera la Guerra de Independencia, que abarca la coyuntura de 1810 a 1821, cuando el pueblo mexicano se levantó en armas en contra del dominio español. Gracias al liderazgo de diversos héroes que promovieron patria y libertad, tales como: Miguel Hidalgo, José María Morelos y

Pavón, Miguel Allende, Ignacio Aldama, etc. Finalmente, la difusión de los sentimientos de la nación fue el documento donde se plasmaron algunos Derechos para un futuro mejor.

De acuerdo con Bolaños (1996), en la etapa colonial los educadores fueron los frailes, y la responsable de educar a la población la Iglesia, de ahí que en los atrios, capillas y salones continuos a las parroquias hayan sido los espacios donde se enseñaban: la lecto-escritura, operaciones básicas y la religión católica con el propósito de educar a quienes promoverían las primeras letras y la fé por todo el territorio nacional. Cabe destacar que dichos religiosos sustituyeron a los *temachtiani* de la época precolonial.

La Guerra de Reforma es considerada la segunda gran transformación, la cual fue una lucha entre el grupo de los conservadores en contra de los liberales, los primeros promovían que se continuara con las políticas imperantes desde la colonia; en cambio, los segundos luchaban por la formación de un estado nacional y democrático.

De acuerdo con Meneses (1988), en el ramo de la educación y formación de docentes los conservadores promovían que la Iglesia continuara organizando la educación y los religiosos fueran los docentes; en cambio, los liberales luchaban por la instauración de un sistema educativo similar a los países democráticos con instituciones formadoras de docentes y escuelas de educación elemental. Por tanto, el Estado sería el responsable de la educación en desplazamiento de la Iglesia.

Con las Leyes de Reforma se oficializa la separación de la Iglesia con el Estado, por tanto, se empieza a gestar el establecimiento de escuelas de educación elemental y la formación docente en las escuelas normales, todo ello en relación con los principios de la política nacional. De ahí que la carrera docente empieza a ser una carrera de Estado, ya que es quien norma, forma, contrata y emite las políticas, principios, fundamentos e ideales educativos.

La tercera gran transformación fue la Revolución Mexicana, cuando el pueblo se levantó en armas en contra de las injusticias imperantes por la dictadura por más de tres décadas del General Porfirio Díaz. Dichas demandas fueron plasmadas como Derechos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917.

De acuerdo con Robles (2018), en la legislación del artículo tercero constitucional se promovió la laicidad, gratuidad y la obligatoriedad para fortalecer el nacionalismo, la lucha contra fanatismos y una educación humanista e integral. El responsable de la educación fue José Vasconcelos quien se inspiró en los misioneros para retomar rasgos de: abnegación, compromiso y dedicación para dedicarse de tiempo completo a promover la enseñanza.

Con base en las aportaciones de Muñoz (2013), se puede sustentar que el docente posrevolucionario por las mañanas trabajaba con niños, por las tardes con jóvenes y por las tardes con adultos. Una década después se les atribuyó ser promotores del reparto agrario y líderes del proyecto socialista de gobierno con el General Lázaro Cárdenas.

La culminación de la Segunda Guerra Mundial y establecimiento de organismos internacionales promovió un viraje en la política de México inclinándose gradualmente de la izquierda a la derecha, por lo que el General Manuel Ávila Camacho empezó a desplazar el carácter nacionalista y popular a favor de las necesidades de inversionistas capitalistas para el desarrollo industrial del país.

Según Reyes (1994), a partir de la década de los cuarenta a los maestros mexicanos se les solicitó dejar atrás el trabajo sociopolítico para el mejoramiento de niños y comunidades y se centraran al trabajo en el aula, a la docencia, a la enseñanza y a un trabajo profesional con sus alumnos. De ahí el fortalecimiento de contenidos en cada una de las asignaturas, de metodologías y técnicas de enseñanza.

Dicha política no solo redujo el campo laboral de los docentes, sino también una política de control predominantemente laboral y administrativo, el cual se fue agravando cada vez más hasta principios de la década de los noventa cuando se retomaron políticas neoliberales de rendición de cuentas, y de ver, entender, y comprender a la educación como un servicio; a las escuelas como empresas; y a los alumnos, a quienes se tendrían que atender de manera similar a los clientes que adquieren un bien o servicio.

La cuarta transformación se le ha llegado a considerar, el cambio de régimen, donde el pueblo promovió el cambio del rumbo político del país con la esperanza de un mejor futuro, más justo, ético e inclusivo, dado que las abismales brechas de desigualdad que se promovieron durante los gobiernos neoliberales y tuvieron sus

orígenes en: la corrupción, la impunidad, la prepotencia, el nepotismo, los privilegios, entre otros.

## **Conclusiones**

Después del planteamiento de preguntas de investigación donde se cuestionó a las políticas de formación docente durante los gobiernos neoliberales cuando se pretendió formar a un docente competente y los cambios logrados durante la denominada Cuarta Transformación. Ante dichas interrogantes se propuso el propósito de analizar los elementos teóricos, técnicos, metodológicos y prácticos de la Nueva Escuela Mexicana para encontrar algunos elementos que permitan construir una explicación lógica, sustentada y fundamentada.

Se reconoce que la Nueva Escuela Mexicana resulta ser una oportunidad histórica para vincular el trabajo en comunidad, fortalecer la formación integral, implementar la inclusión educativa como un derecho, promover el pensamiento crítico para erradicar dogmas y fanatismos, implementar la educación intercultural donde se promueva la tolerancia y el respeto, la igualdad de género, la vida saludable, la apropiación de culturas, la valoración de artes, etc.

Se reconoce que el siglo XXI se caracteriza por cambios vertiginosos donde los avances científicos y tecnológicos cada día ocupan un lugar preponderante en la vida diaria. Asimismo, han acercado lo lejano y alejado lo cercano. Por tanto, la educación debe adaptarse a las nuevas condiciones imperantes.

En este sentido, a los maestros no les basta con saber utilizar las TIC y tener dominio del inglés para desarrollarse de mejor manera ante sus alumnos; sino que resulta importante también conocer la historia de su profesión para tener una mayor conciencia de la importancia que tiene su compromiso, preparación y actitud en la formación de las nuevas generaciones.

Tampoco el que logre aprobar diversos exámenes puede garantizar que será idóneo para desarrollar de mejor manera el proceso enseñanza aprendizaje con sus alumnos, dado que el trabajo diario con alumnos, maestros, directivos y padres de familia, requiere de: constancia, disciplina, perseverancia, preparación, ética, y sobre todo compromiso con la sociedad en general.

En la Cuarta Transformación se ha pretendido revalorar la figura de los maestros, de tal manera que tengan el reconocimiento social, mejores condiciones de vida y sobre todo una mayor formación profesional, académica y ética, de ahí la trascendencia de estas nuevas políticas educativas donde se promueve el trabajo en comunidad con la participación de todos los actores sociales.

Sin duda alguna, para comprender la pertinencia del docente de la Cuarta Transformación se hace necesario conocer su historia, dado que muchos de esos rasgos y elementos con los que han ido evolucionado han persistido a través del tiempo ya sea en su sentido original o disfrazados.

El maestro mexicano del siglo XXI de manera similar a su historia de bronce, debe retomar y valorar rasgos como: la dedicación, el compromiso, la tolerancia, la interacción, los valores, las actitudes, las capacidades, el lenguaje y todas aquellas

estrategias y procesos que se desarrollen, aunado a las nuevas metodologías, tecnologías e inteligencia artificial que día a día se van incorporando a este mundo cada vez más dinámico, cambiante y globalizado.

## Referencias

- Clifford, J. (2001). *Dilemas de la cultura antropológica. Antropología, literatura y arte en la perspectiva posmoderna*. Gedisa.
- Castillo, S. M. (2021). *La reforma curricular de educación normal: Un estudio desde representaciones sociales de los docentes formadores*. Red Durango de Investigadores Educativos.
- Latapí, P. (1998). *Un siglo de educación en México*. Fondo de Cultura Económica.
- Bolaños, V. H. (1996). *Desarrollo histórico de la formación del maestro mexicano*. CONALTE.
- Eisner, E. (1990). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Goetz, J. &. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Morata.
- Menses, M. E. (1988). *Las tendencias educativas oficiales en México 1821-1911*. CEE-UIA.
- Muñoz Mancilla, M. &. (2015). XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. *El proceso de ingreso al servicio profesional docente según docentes considerados no idóneos. Entre desigualdades, dudas y búsqueda de calidad* (págs. 20-35). COMIE.
- Muñoz Mancilla, M. (2013). Evolución de la formación de docentes para la educación básica: De líder social a competente . En J. Carrillo, *Formación docente. Reflexiones desde diversas perspectivas* (págs. 44-77). Red Durango de Investigadores Educativos A. C. .
- Ornelas, C. (2011). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Fondo de Cultura Económica.
- Reyes Esparza, R. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. Fundación para la cultura del maestro.
- Robles, E. &. (2018). Legislación del artículo tercero constitucional: políticas que han permeando la formación de docentes en México. En J. &. Trujillo, *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (págs. 189-204). Red de Investigadores de Chihuahua.
- Semo, E. (2004). *El desarrollismo. Historia de México Vol. 5*. Oceano.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós.
- Zygmunt, B. (2020). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica.

## **Si te lo cuento no vale, si lo experimentas entonces sí cuenta**

**Lizbeth Alejandra Hernández Castellanos**  
Universidad de Guadalajara

**Gloria Noemí Estrada Figueroa**  
Universidad de Guadalajara

**Claudia Icela Vélez Sánchez**  
Universidad de Guadalajara

**Evelia Hernández Regalado**  
Universidad de Guadalajara

### **RESUMEN**

El enfrentarnos día a día a un grupo de alumnos, con nuestra metodologías de aprendizaje basado en proyectos o problemas las cuales resulten llamativas y atractivas de tal manera que favorezca la perspectiva del alumno en un aprendizaje significativo, lleva a que la preparación del docente busque alternativas y cambios en la renovación de estrategias didácticas, por lo que las tendencias tecnológicas ofrecen un gran panorama de aplicaciones digitales y con Inteligencia Artificial para incorporarlas y adaptarlas en nuestra práctica docente, pero sin motivación propia, difícilmente saldremos de nuestra zona de confort, debido a esto, surge la importancia y necesidad de una actualización en el manejo de las Tecnologías de la información y comunicación pero con IA para implementarlo dentro de nuestra catedra, por lo que un grupo de docentes de nivel bachillerato participaron en un curso-taller para descubrir que la IA es un aliado para transformar saberes y apropiado para adaptarlo en los procesos de aprendizaje del alumno, por lo que la interacción de estas aplicaciones serán el marco que diferenciará entre utilizarlo y dejarlo para sí mismo, por lo que la invitación es capacitarnos, buscar, interactuar y hacerlo pertinente como parte de una estrategia didáctica donde mejoren sus habilidades digitales e intelectuales, lo que conlleve a una formación integral del estudiante, donde el impacto favorezca a un aprendizaje activo, participativo y colaborativo y además, el trabajo en conjunto contribuya a cambios significativos de hacer propio el aprendizaje para aplicarlo en la vida cotidiana, parece un reto que es posible si lo notamos y actuamos.

**Palabras clave:** renovación, adaptación, actualización.

### **Introducción**

Los avances tecnológicos marcan en todos sentidos un cambio y adaptación, por lo que en el campo educativo no es la excepción, sin embargo, resulta complejo incorporar el uso de aplicaciones innovadoras, cuando se le acostumbra al docente seguir empleando las mismas convencionales años tras años, sin renovarse al mirar que las tendencias

tecnológicas van un paso más allá, en el que el alumno las conoce menos el docente. En el que el alumno las emplea, pero sin darle sentido e importancia de su verdadera utilidad, por lo que como docentes influye nuestra capacidad de adaptación e interacción con tales aplicaciones, por lo que la necesidad de actualizar y capacitar a los docentes es que conozcan, interactúen y las apropien como estrategias didácticas que promuevan un cambio en sus metodologías al incorporarlas en su práctica docente.

El factor tiempo, siempre suele ser un obstáculo para la preparación propia si nos referimos a innovar en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), por lo que un espacio dentro del horario del profesor, puede permitir que esta interacción se dé, en el que siempre hay algo nuevo que aprender, porque si bien es cierto, muchos podrían decir, pero ahora qué, pero si ya lo sé, no hay nada que no sepa ya, en el que esa actitud es la que buscamos cambiar, por lo que la exigencia en renovar cursos y talleres deben estar enfocados a proyectar el uso de estrategias pertinentes y relevantes para el docente, por lo que el uso de aplicaciones con Inteligencia Artificial son clave en esta era digital, promoviendo perspectivas que asocien tal interacción con el beneficio de implementar su uso al adaptarlo dentro de su planeación didáctica, por lo que a continuación se les dará a conocer algunas aplicaciones con IA, para conocerlas y los logros obtenidos por docentes de nivel bachillerato, los cuales acudieron con el afán de aprender y actualizarse

### **Revisión de literatura**

Según Tabachnick y Zeichner (1988), las formas de pensamiento de los maestros respecto a su práctica docente se construyen a través de ensayo y error, obteniendo un conjunto organizado de procedimientos para resolver los problemas que se dan en el salón de clases.

García (2010) hace una muy bonita metáfora en la que menciona que fomentar la autonomía del aprendizaje es enseñar a pescar, lo que implica reflexionar sobre lo

importante que es inculcar a los alumnos y a todos los individuos a tener una inquietud propia sobre el buscar siempre el aprendizaje.

“La esencia de la autonomía es que las personas lleguen a ser capaces de tomar sus propias decisiones, considerando la mejor acción a seguir que concierna a todos” (Manrique, 2004). Al mismo tiempo la nueva metodología basada en competencias en las que se requiere que el alumno sea el centro de la enseñanza aprendizaje hace que la autonomía del alumno se vuelva indispensable, ya que para que se dé un aprendizaje significativo se requiere que el alumno investigue, reflexione, practique y desarrolle diferentes habilidades.

La docencia es un servicio personal, es un trabajo con y sobre los otros y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en su trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones. Cada vez en mayor medida, el docente tiende a ser una especie de improvisador obligado.

Robalino (2005), define al desempeño docente como: el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

Es importante recordar que la capacitación no puede verse como una sanción, sino lo contrario. Es beneficiosa para los profesores y estudiantes, ya que mantiene una dirección

clara y les permite adquirir nuevas herramientas para lidiar con las necesidades emergentes.

En la Agenda 2030 y sus objetivos para el desarrollo sostenible se precisa en el objetivo cuatro la necesidad de “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Naciones Unidas, 2016, p.15), para garantizar esa calidad, entre las estrategias indicativas de la Declaración de Incheon, se plantea “examinar, analizar y mejorar la calidad de la formación de los docentes (previa al empleo y en el servicio) y ofrecer a todos ellos una capacitación de calidad antes del primer empleo y una formación profesional y respaldo permanentes” (Declaración de Incheon, 2016, p.55), aspecto de vital importancia para transformar la educación en el mundo actual.

En síntesis, la capacitación docente es un pilar fundamental en la construcción de sistemas educativos sólidos y en la formación de generaciones preparadas para el futuro. Los docentes capacitados tienen un impacto duradero en la vida de sus estudiantes y en la sociedad en general.

Para enfrentar los desafíos del siglo XXI, es esencial invertir en la capacitación docente, diseñar programas efectivos y promover una cultura de aprendizaje continuo en las escuelas. Al hacerlo, no solo mejoramos la calidad de la educación, sino que también contribuimos a un mundo más informado, equitativo y preparado para afrontar los retos del futuro. La capacitación docente es la base sobre la cual construimos un mañana mejor para las generaciones venideras.

### **Relación de variables**

- **Variable independiente:** Capacitación en herramientas digitales con IA.

- **Variable dependiente:** Adopción e implementación de estrategias innovadoras en el aula.

### **Objetivos**

- Evaluar el impacto del curso-taller en la adopción de herramientas con IA en la docencia.
- Analizar la percepción de los docentes sobre la utilidad de las TIC en su práctica pedagógica.
- Identificar las herramientas con IA más valoradas por los docentes.

### **Hipótesis**

La capacitación docente en herramientas con IA facilita la adopción de metodologías innovadoras, promoviendo un aprendizaje más interactivo y significativo.

### **Metodología**

#### **Enfoque**

El estudio se basa en un diseño cuasiexperimental con un enfoque mixto, combinando análisis cualitativo y cuantitativo.

#### **Población o muestra**

Se trabajó con 36 docentes de nivel bachillerato del Sistema de Educación Media Superior (SEMS), quienes participaron en el curso-taller los días 25 y 26 de junio de 2024.

#### **Técnicas e instrumentos**

- Inscripción y organización en *Classroom*.
- Aplicación de encuestas antes y después del curso-taller.
- Evaluación de productos generados con herramientas digitales.

- Análisis de percepciones sobre el uso de IA en la educación.

### Procedimientos (ruta del proyecto)

1. Diagnóstico inicial sobre conocimientos y uso de TIC e IA.
2. Introducción a herramientas digitales mediante sesiones prácticas.
3. Creación de productos digitales (organizadores gráficos, cuestionarios, presentaciones multimedia y videos con IA).
4. Inserción de productos en un portafolio digital en *Google Sites*.
5. Evaluación final sobre el impacto del curso-taller.

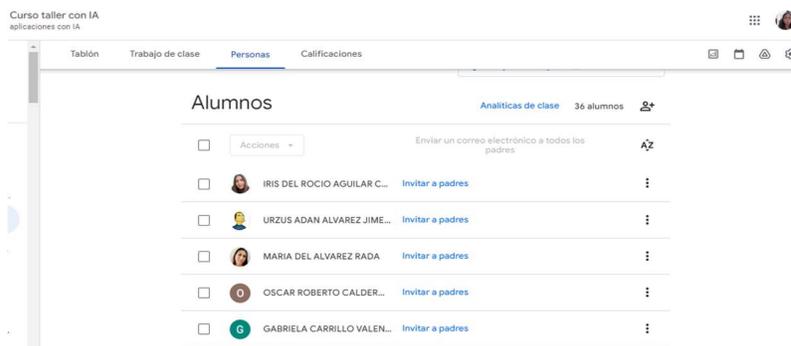
### Desarrollo

#### Ejecución de actividades

Este taller da inicio, al inscribirse a un grupo en *Classroom* como puede verse en la figura 1, cuantos profesores participaron, en el que la distribución del curso constó de 4 actividades las cuales al final su entrega fue un portafolio digital con estas 4 secciones.

#### Figura 1.

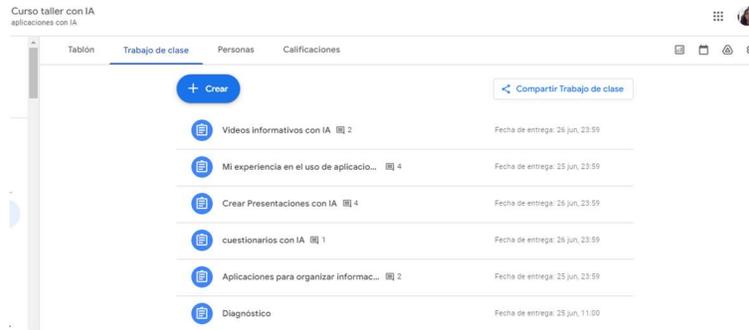
*Profesores inscritos en el curso – taller aplicaciones con IA.*



El diseño del curso – taller, se presenta a continuación en la figura 2, en el que se puede apreciar de abajo hacia arriba la secuencia que se consideró para su progreso y cierre.

#### Figura 2.

*Las asignaciones de las actividades realizadas en el curso – taller.*



Este curso – taller empezó con el diagnóstico el cual consistió en contestar de manera personal que aplicaciones emplea como docente en su cátedra y posteriormente contestar una encuesta sobre el uso de aplicaciones con Inteligencia Artificial (IA).

### Figura 3.

*Descripción y recursos didácticos empleados para la actividad de apertura.*



Los resultados del diagnóstico se pueden observar algunos ejemplos en el siguiente QR del video sobre el uso de aplicaciones que emplean cotidianamente. En el que las preguntas constaron en las siguientes: Cuándo haces un trabajo digital ¿Qué aplicaciones sueles utilizar?, sueles pedir trabajos digitales a tus alumnos? Si es así, ¿en qué aplicaciones se las pides?, ¿qué clase de actividades les pides?, en tus cursos de formación docente, ¿qué productos digitales te piden hacer?, ¿qué aplicaciones utilizas para hacerlo?, ¿cuánto tiempo te llevas haciendo la actividad?

### Figura 4.

*Video de los resultados de diagnóstico aplicado a docentes.*



Al ver el video, verán que algunos profesores emplearon diferentes herramientas para escribir sus respuestas, puesto que también fue algo nuevo para ellos el utilizar *Jamboard*, por lo que generaron más pizarrones dentro de su archivo personal.

Posteriormente se les aplicó una encuesta sobre sus conocimientos sobre el uso de inteligencia artificial en su proceso formativo como docente, donde a *grosso modo* el conocimiento previo y expectativas sobre el uso e implementación de las aplicaciones con IA en la práctica docente es aprender sobre el uso de estas aplicaciones, por lo que en el desarrollo de este curso – taller, se les pide a los profesores crear un Sitio Web en *SITE* de *Google* el cual será su portafolio digital, en el que insertarán cada trabajo en las diferentes aplicaciones con IA, acorde al propósito por el que fue creado.

Las primeras aplicaciones empleadas fueron para organizar información, en el que se les pidió a los profesores pensar en un tema para generar su producto, tales aplicaciones con las que interactuaron fueron: *Algoreducation*, *whimsical*, *taskade*, *gitmind* y *thinglink*. En el que cada trabajo realizado lo insertaron en su *SITE* en la primera página.

Como segunda sección o apartado, ahora llega el turno de experimentar con aplicaciones para crear cuestionarios, pruebas o exámenes, en las que exploraron el uso generando ejemplos de este tipo de recursos en *conker.ai*, *quizwizard.ai*, *quizbot.ai*, *questgen.ai*. Donde nuevamente finalizada la actividad iban insertando sus productos en la segunda página de su *SITE*, para evidenciar sus logros.

En la tercera actividad, tuvieron la oportunidad de crear presentaciones multimedia empleando algunas aplicaciones con Inteligencia Artificial como lo fueron *gamma*, *presentation*, *slidego* y *wepik*. Así mismo, sus productos lo insertaron en su *SITE*.

Por último, ingresaron a algunas aplicaciones para generar videos y hacer uso de avatar para dar a conocer un tema determinado, personalizado por ellos mismo, tales aplicaciones fueron *fliki*, *synthesia*, *deepbrain.ai* y *D-ID*. En esta interacción también insertaron sus productos en su portafolio digital en *SITE*.

En el QR de la figura 5, se puede apreciar 7 ejemplos productos integradores de los portafolios digitales generados por nuestros docentes, en que la creatividad e ingenio para la elección de sus temas, así como la presentación y diseño de sus respectivos portafolios digitales, demuestra el interés y logro de aprender, interactuar y de aplicarlo en su catedra para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

**Figura 5.**

*Video de productos integradores de los docentes.*

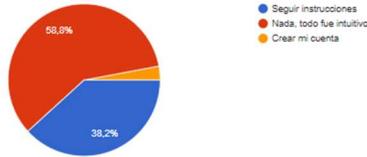


Para este cierre, los profesores contestaron una última encuesta sobre el uso de estas aplicaciones como parte de su experiencia y solo 34 docentes contestaron, en el que la encuesta fue de 10 preguntas, donde se presentan los resultados, en el que vale la pena leerlas y ver que opción fue la más votada, esto se puede observar en las figuras 6 – 15.

**Figura 6.**

*Respuesta sobre el uso e interacción con las aplicaciones con IA.*

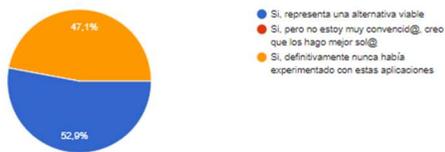
Al generar tus productos, ¿Se te dificultó algo?  
34 respuestas



**Figura 7.**

*Respuestas sobre la efectividad de estas aplicaciones con IA.*

¿Te gustó la experiencia de ver los contenidos automáticamente con IA?  
34 respuestas



**Figura 8.**

*Respuestas sobre socializar su aprendizaje con otros colegas.*

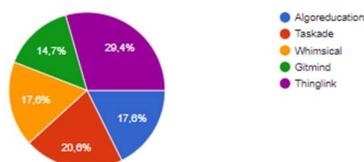
¿Usarías estas aplicaciones en tus clases o se las enseñarías a tus otros colegas para facilitar el proceso de elaboración de productos?  
34 respuestas



**Figura 9.**

*La mejora aplicación considerada para generar organizadores gráficos.*

De las aplicaciones para hacer organizadores gráficos ¿Cuál te gusto más?  
34 respuestas

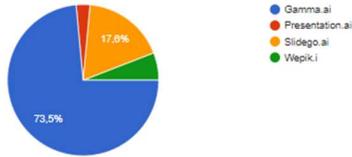


**Figura 10.**

**Mejor aplicación para generar presentaciones multimedia.**

De las aplicaciones para hacer presentaciones multimedia ¿Cuál te llamó más su presentación en creatividad, contenido y diseño?

34 respuestas

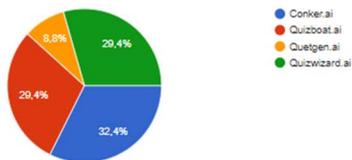


**Figura 11.**

**Mejor aplicación para generar cuestionarios con IA.**

De las aplicaciones para generar cuestionarios, ¿Con cuál fue mejor tu aceptación?

34 respuestas

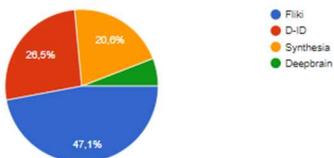


**Figura 12.**

**Mejora aplicación para generar videos con IA.**

De las aplicaciones para generar videos, ¿Cuál te gustó mas utilizar y ver los resultados y efectos que ofrece?

34 respuestas

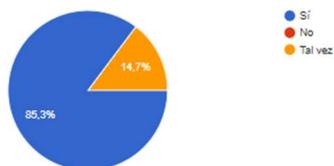


**Figura 13.**

**Respuestas sobre emplear estas aplicaciones en su catedra.**

De las aplicaciones vistas, ¿Crees que puedas adoptarlas en tus clases como estrategia para generar material didáctico y aplicarlo con tus alumnos?

34 respuestas

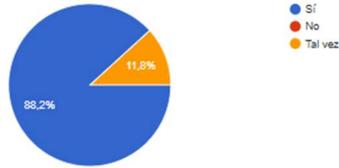


**Figura 14.**

**Respuestas sobre utilizar estas aplicaciones en sus tareas de formación docente.**

De las aplicaciones vistas, ¿Crees utilizarlas para hacer tus tareas de formación docente?

34 respuestas

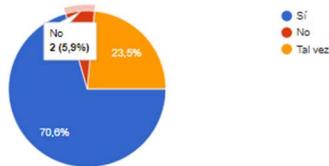


**Figura 15.**

**Respuestas sobre aceptar tareas de sus alumnos realizadas con IA.**

Como docente, ¿Aceptarías que tus alumnos te entreguen trabajos realizados en aplicaciones con IA?

34 respuestas



**Análisis de datos**

Las encuestas aplicadas antes y después del curso reflejaron un aumento en el conocimiento y disposición de los docentes para integrar IA en su práctica educativa. Se observó que:

- El 85% de los participantes reconoció el valor de las herramientas con IA para optimizar su enseñanza.
- El 78% afirmó que implementará al menos una de las herramientas exploradas en sus clases.
- Las aplicaciones mejor valoradas fueron *Gamma* para presentaciones, *Conker.ai* para cuestionarios y *Deepbrain.ai* para videos educativos.

## **Discusión de resultados**

### **Resultados en relación con los objetivos e hipótesis**

Los hallazgos indican que la capacitación docente en herramientas con IA promueve la adopción de metodologías innovadoras. La creación de productos digitales permitió a los docentes visualizar aplicaciones prácticas para mejorar la enseñanza y facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

### **Limitaciones**

- Falta de experiencia previa de algunos docentes con herramientas digitales.
- Necesidad de mayor tiempo de formación para explorar en profundidad cada herramienta.
- Dependencia de una conexión a internet estable para el uso de aplicaciones en línea.

### **Recomendaciones**

- Ofrecer capacitaciones más extensas y con seguimiento posterior.
- Diseñar estrategias de implementación gradual en la práctica docente.
- Crear comunidades de aprendizaje para compartir experiencias sobre el uso de IA en educación.

### **Comparación con estudios anteriores**

Este estudio se alinea con las investigaciones de Manrique (2004) y García (2004), quienes destacan la importancia de fomentar la autonomía del aprendizaje y la actualización docente. Además, coincide con los postulados de la Agenda 2030 (Naciones Unidas, 2016), que enfatiza la capacitación docente continua como un pilar clave para la transformación educativa.

Los hallazgos también reflejan lo señalado por Ander-Egg (1999) sobre la importancia de la capacitación como un proceso necesario para mejorar la enseñanza. En comparación con

estudios previos sobre formación docente, este trabajo demuestra que la integración de IA en la educación representa un cambio significativo en la manera en que los docentes diseñan y aplican estrategias didácticas.

## **Conclusiones**

Cada logro es posible si se tiene una iniciativa y un afán por conseguirlo, el capacitarnos, el renovarnos, el estar dispuestos a un cambio en las expectativas actuales, conforme a la demanda digital que ha impuesto el uso de variadas herramientas tecnológicas, en el que si bien los alumnos lo conocen o han escuchado de ellas por sus diferentes redes sociales, nos exige una actualización constante como docentes, el ser pertinentes al emplear tales recursos como parte de nuestras estrategias didácticas, por lo que es fundamental darse una oportunidad en navegar, experimentar e implementar conforme a las necesidades detectadas bajo el contexto donde nos desempeñamos.

## **Referencias**

- Cruz, E. (2016, October 22). *La formación docente en el nivel superior como objeto de estudio en la investigación educativa*. Edición Especial No. 4. Aliatuniversidades.com.mx; RED UNIVERCOM SC - RFC RUN991216NF6. <https://www.aliatuniversidades.com.mx/conexxion/blog/conexxion/index.php/la-formacion-docente-en-el-nivel-superior-como-objeto-de-estudio-en-la-investigacion-educativa-edicion-especial-no-4>
- Implantación del uso de las presentaciones multimedia como estrategia para la enseñanza del tiempo pasado en el idioma inglés en el bachillerato presencial. (n.d.). Wwww.uaeh.edu.mx. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e14.html>
- La capacitación docente, factor clave en la calidad de la educación superior en el Instituto Tecnológico de Oaxaca. (2011). *Revista Iberoamericana Para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(2), 2007-7467. <https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150310006.pdf>
- (2022, August). LA IMPORTANCIA DE LA CAPACITACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA (F. MARÍA LORENA, Ed.) [Review of LA IMPORTANCIA DE LA CAPACITACIÓN Y



# IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

José Bernardo Sánchez Reyes

Juana García

Salvador Gómez Lozano

Jesús Francisco Alvarado Luján

*Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango*

## Resumen

La investigación muestra las reflexiones que han surgido después del análisis de algunos estudios referentes a la importancia que tiene la investigación en el proceso de formación docente en México y en Cuba. Bajo un análisis cualitativo, se pretende responder a algunas interrogantes como: ¿Qué estrategias de formación docente inicial en relación con la investigación educativa se promueven en las Instituciones formadoras de docentes de México y Cuba? El propósito de esta investigación es identificar el nivel de relevancia que tiene la investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes de una escuela normal en el norte de México y de un instituto pedagógico de formación docente en La Habana, Cuba. Se recurrió a una variedad de fuentes para en un primer momento hacer una revisión descriptiva, histórica y comparativa entre ambos países, tomando como referente primario planes y programas de estudio vigentes (Plan de Estudios 2022). El método considerado fue fenomenológico. Para recabar la información se echó mano de la revisión documental de los diseños de los programas de estudio, así como de la aplicación de un cuestionario cualitativo dirigido a estudiantes de las Licenciaturas que se imparten en las instituciones de ambos países. En este reporte parcial se presentan los perfiles docentes idóneos para que el docente se desarrolle en la actividad científica, enfatizando el principio del autoaprendizaje, la autogestión y el desarrollo de las habilidades investigativas del docente en formación.

**Palabras Clave:** Investigación educativa, formación docente, formación continua

## Introducción

El actual siglo en que vive la humanidad se caracteriza por dos elementos esenciales: un alto y vertiginoso desarrollo tecnológico y la amplitud en la producción de conocimientos a gran escala a punto que ha sido nombrada por la UNESCO como la “era del conocimiento”.

Se ha podido llegar a conocer la esencia de los hechos, procesos y fenómenos de la realidad, recrearlos, modificarlos, transformar su desarrollo o sus manifestaciones, crear, predecir el futuro, dar respuestas a problemas que por años han afectado la propia existencia del hombre.

Todo ha sido posible siguiendo el camino de la investigación científica en distintas áreas del saber humano, dentro de los cuales se halla la investigación educativa desarrollada en entornos formativos donde se le ha dado la prioridad que merece.

Hoy los cambios educativos apuntan a la formación de un hombre capaz de asumir de forma protagónica, creadora y dinámica los retos que el propio desarrollo educacional, científico, técnico y social imponen, para en correspondencia con la preparación alcanzada, transformar el medio en bien de sí mismo y de la sociedad. En este contexto se necesita un docente competente profesionalmente que pueda usar la investigación como herramienta de transformación individual, institucional y social.

Se parte del hecho de que: sin una sistemática presencia del proceso investigativo en la actual era del conocimiento en que vive la humanidad, no es posible una formación pedagógica con calidad y excelencia en cualquiera de sus tipos.

Se pretende en atención a la singularidad que alcanza el hecho investigativo, valorar el lugar de la investigación educativa en el proceso de formación docente, desde el análisis de los aspectos que le son característicos, partiendo de una reflexión en torno a los procesos de investigación educativa que se han venido promoviendo en la formación del magisterio desde las Instituciones Formadoras y Actualizadoras de Docentes (IFAD) en la formación inicial de los futuros profesores en México y en Cuba, así como el proceso de formación continua de los docentes en servicio desde el cumplimiento de los Perfiles e Indicadores que enmarcan al docente idóneo según el Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM) en México, contrastados con los perfiles docentes de la República de Cuba, de lo que indica su ministerio educativo, a la par que se analiza el desarrollo de estos perfiles en el desarrollo de competencias, capacidades y habilidades investigativas conforme a las exigencias de los modelos educativos vigentes en ambos países.

De tal forma, podemos identificar como problema de investigación el limitado desarrollo de las habilidades investigativas desde el docente formador al docente en formación, derivado de una incipiente formación investigativa y por ende un resultado desfavorable en la calidad de la investigación educativa que se realiza en las escuelas normales. De igual manera, los planes y programas de estudio para educación normal presentan un déficit en el diseño de los enfoques y paradigmas para la investigación educativa, de tal suerte que el estudiante en formación manifiesta dificultades significativas al momento de desarrollar su línea de investigación para titulación (tesis, informe de práctica docente, portafolio de evidencias, entre otras).

El objetivo general de esta investigación es: Identificar el nivel de relevancia que tiene la investigación educativa en las instituciones formadoras de docentes de una escuela normal en el norte de México y de un instituto pedagógico de formación docente en La Habana, Cuba, para eficientar el perfil de egreso del futuro profesional.

A partir del planteamiento anterior, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Describir de qué manera los planes y programas facilitan o dificultan el desarrollo de habilidades para la investigación científica en los modelos de formación docente para mejorar el quehacer investigativo.
- Reconocer fortalezas y debilidades de los planes vigentes y sus orientaciones metodológicas para eficientar el modelo pedagógico de formación en la investigación educativa de las instituciones formadoras de docentes.

La hipótesis planteada para este trabajo de investigación es: “La formación en la investigación del docente formador es fundamental para la adecuada conducción investigativa del futuro docente en las IFD”.

La investigación educativa ocupa cada vez más un lugar esencial en los procesos de formación profesional pedagógica de México, Cuba, América Latina y de todos los continentes, pues es considerada una vía segura para la creación de la actividad de ciencia e innovación transformadora valorada como:

la vía estratégica para impulsar los procesos de cambio educativo que permiten elevar la calidad de la educación se organiza a través de programas, proyectos de investigación, desarrollo o innovación y experiencias pedagógicas de avanzada realizados por (..) el personal pedagógico (..) las escuelas y otras instituciones y organismos vinculados a la educación (Arencibia, 2005, p.14).

La concepción investigativa en el proceso de formación tanto de pregrado (formación inicial) o de posgrado (formación continua) responde a la lógica del diseño curricular. Se considera que acciones contribuyen al desarrollo del desempeño profesional pedagógico de todos los involucrados en el acto investigativo y el comprender que forma parte de ambos procesos formativos el desarrollo del desempeño profesional investigativo. Es singular por ello que se atienda a los niveles de relación entre el pregrado y el posgrado.

Está declarado que el perfil amplio se debe apreciar en el logro de un profesional dotado de una *profunda formación básica*; capaz de resolver, en el *eslabón de base de su profesión*, con independencia y creatividad, los *problemas más generales y frecuentes* que se presentan en su objeto de trabajo. La solución de esos problemas profesionales es posible alcanzarla desde el desarrollo de acciones investigativas, no aisladas, sino en vínculo con los componentes del Plan de estudio.

En tal sentido, el modelo del profesional de perfil amplio fija para el proceso de formación inicial cuatro componentes devenidos en procesos sustantivos, que se integran y relacionan armónicamente: componente académico, componente laboral, componente extensionista y componente investigativo.

Hurruitiner Silva, P. (2006) señala:

(...) sin investigación científica no es posible hablar de la verdadera formación de un profesional en ninguna carrera universitaria, del mismo modo que la labor investigativa, en las universidades, se soporta en buena medida en los procesos de formación de pregrado y de posgrado desarrollados en ellas. Son aspectos de una relación profundamente dialéctica, no se conciben una separada de la otra (p.2)

La investigación educativa tiene un trascendente encargo social, relacionado con la búsqueda de soluciones científicamente sustentadas, que contribuyan a dar respuesta a los grandes desafíos que impone el desarrollo de la sociedad y constituye, además, un factor esencial para la profesionalización del personal docente, como premisa para el logro de las transformaciones educacionales.

### **Metodología**

Para el desarrollo de la presente investigación se está considerando el método de la fenomenología, la cual apunta a describir fiel y exhaustivamente las estructuras fundamentales de nuestro vínculo con el mundo (Merleau-Ponty, 1945). Los fenomenólogos se dedican a analizar el campo de la experiencia precientífica. "Investigan el modo en que los sujetos preteóricos o actores legos experimentan el mundo de la vida y todo lo contenido en él –objetos naturales y culturales, leyes, signos, símbolos, melodías, ensueños, relaciones sociales," (Zahavi, 2007, p. 40).

De acuerdo a (Fuster 2019), dentro del método fenomenológico podemos identificar tres fases fundamentales, es la fase dos la que nos permite fundamentar la elección de la presente indagación., se enfatiza para poder reconstruir el fenómeno desde la perspectiva de los sujetos de estudio y poder hacer la interpretaciones pertinentes para el discurso comparativo de los sistemas educativos en materia de formación de habilidades investigativas y científicas entre México y Cuba, determinando similitudes y diferencias.

### *Técnicas e instrumentos empleados*

La técnica de recogida de datos fue el cuestionario cualitativo, diseñado por los investigadores mediante preguntas abiertas estructuradas con seis líneas categóricas: datos generales, perspectiva personal y autoevaluativa de las habilidades que se requieren para la investigación, dificultades enfrentadas para realizar investigación, experiencias personales de investigación, perspectiva sobre la importancia de la investigación, así como enfoque o paradigma por el que se han inclinado sus producciones de investigación.

### *Procedimiento y Análisis*

El tratamiento de la información recogida se realizó mediante una matriz empleando procesos artesanales de decodificación y de categorización, para conformar un análisis comparativo de similitudes y coincidencias, generando un análisis reflexivo de los procesos que se emplean en México respecto a la importancia de la investigación en la formación de profesores y lo que realizan en Cuba en este aspecto.

### **Resultados**

En ambos países el proceso de formación docente, atiende a las actuales demandas de calidad educativa y a las demandas del campo de actuación para el cual se forma, proceso pautado por un profundo contexto de cambio capaz de atemperarse además a las actuales exigencias mundiales de calidad expresadas en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030 de la ONU y la Declaración de Buenos Aires (2017), como visión regional de Latinoamérica sobre la educación.

Aun cuando las concreciones nominativas y organizativas dentro de la malla curricular de las asignaturas se ubiquen de una u otra forma, otro elemento común apreciado en las presentaciones de estudiantes de la ByCENED en Cuba en el Evento Internacional pedagogía

2019 y en intercambios con profesores y estudiantes cubanos en la Cátedra Honorífica para los estudios de Educación Primaria (De la Luz y Caballero 2021), hoy centro rector de la formación pedagógica en el país.

Elementos comunes entre ambos países, respecto al proceso de formación investigativa son:

- Existencia de un proceso de preparación curricular desde pregrado,
  - El apego al método científico por lo que no se observaron contradicciones en la estructuración y desarrollo del proceso de investigación dada la presencia de iguales categorías,
  - El ciclo a seguir abarca el cumplimiento de todas las etapas del ciclo investigativo: planificación de todo el proceso investigativo, organización, ejecución de todo el proceso, procesamiento de la información, comunicación de los resultados e introducción a la práctica social.

En uno u otro tipo de formación investigativa elemento vital es el desarrollo de la investigación educativa desde nuevas posiciones, respaldada por nuevas aportaciones, lugar importante tiene en ello el desarrollo de resultados científicos a tono con nuevas expresiones investigativas vistas desde nuevas aportaciones que irrumpa en la cotidianidad del desarrollo investigativo e impacten en el desarrollo profesional, institucional y local.

Se asume que el desarrollo profesional del docente es un recorrido que debe hacerse y rehacerse de forma continua y a lo largo de toda la vida, independientemente de sus valoraciones personales, culturales o religiosas. El docente tiene un compromiso concreto con la sociedad, conlleva promover a toda costa la actualización de sus saberes, para ello puede apelar al uso del conocimiento científico más actualizado para enriquecer su propia práctica social, sin dudas es uno de los mayores desafíos de la contemporaneidad. (Díaz, 2023, p. 7)

La perspectiva a seguir en el desarrollo e incremento de investigaciones que propicien verdaderas transformaciones es el desarrollo de aquellas acciones que den concreción a la relación institución – sociedad, lo que ha de concretarse en el establecimiento de redes de trabajo, para atemperar cada vez más la actividad científica investigativas a las intenciones del proceso de formación y a las exigencias de entorno local con la mirada centrada en un alto desarrollo del desempeño investigativo en cada estudiante. Por ello es muy necesario atender a la relación que se ha de establecer entre el desarrollo del desempeño profesional pedagógico, el desempeño investigativo y el desarrollo profesional.

La atención a cómo se asumen las necesarias transformaciones a lograr al desempeñarse investigadores y tutores en la dirección de los procesos investigativos cualquiera que fuere su naturaleza, conlleva a dotar de saberes y herramientas para asumir desde la investigación de forma integral y contextualizada los retos que universalmente fijan: la nueva visión de calidad educativa expresada en el Cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los resultados del último (ERCE, 2019) de la UNESCO para esta región del planeta y las metas concretas que los planes de estudio declare lograr para en del entorno de formación profesional.

El accionar ha de estar mediado por puntos nodales encaminados a:

- Potenciar el uso del método científico.
- Desarrollar la dirección de la actividad científica a gran escala.
- Redimensionar la articulación del trabajo metodológico, la superación y la investigación.
- Potenciar la concepción de la tutoría científica individual y colectiva.
- Ampliarla producción científica y la socialización de los resultados.

- Impacto en el desempeño investigativo.
- Priorizar las redes de trabajo.

### *Los perfiles docentes idóneos en Cuba y en México*

En Cuba, la formación inicial del Licenciado en educación tiene una duración de tres años si es egresado de las escuelas pedagógicas que habilitan para el desarrollo de la profesión a egresados de noveno grado o de cuatro años para las dos modalidades de formación, ya sea curso diurno para bachilleres y curso encuentro para profesionales en ejercicio, mientras que en México la duración es de cuatro años, teniendo como antecedente de estudio el de bachiller.

Se elaboran los programas de asignaturas y se concretan los programas directores; se adecúan los objetivos de cada año académico y se organizan los calendarios docentes en semanas lectivas, frecuencia semanal y sistema de evaluación; asimismo se diseñan los componentes básicos del plan de estudio: el académico, el laboral, el investigador y el extencionista.

Los principios básicos que rigen los planes de estudio son comunes a todas las carreras y se estructuran de forma precisa y diferenciada para cada año académico, permitiendo a su vez la integración de los componentes en una unidad que se materializa en el trabajo en las escuelas seleccionadas para el desarrollo de la práctica profesional.

En México, el proceso de selección se da por examen de oposición (EXANI II del CENEVAL) más los propios procesos internos de cada IFAD para seleccionar los mejores perfiles para la formación inicial en sus carreras pedagógicas.

En México, la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM SEP, 2024, p.75), marca un perfil docente del que los planes de estudio están sujetos en la formación del profesorado, dando cuatro grandes dimensiones con sus indicadores de alcance a demostrar mediante un examen de oposición para ingresar al servicio profesional docente después de haber concluido la formación inicial:

- 1) Apego a los principios filosóficos, éticos y legales de la educación mexicana.
- 2) Atención educativa con inclusión, equidad y excelencia.
- 3) Construye ambientes favorables para el aprendizaje y la participación de todas las niñas, los niños o adolescentes.
- 4) Colabora en la transformación y mejora de la escuela y comunidad.

Como se aprecia, la investigación es inherente a los perfiles docentes que persiguen ambos países y aun cuando en México los parámetros e indicadores son más específicos de lo que se espera de un docente, en Cuba también toman en cuenta como un aspecto fundamental la reflexión profesional de la práctica educativa en un proceso sistemático de investigación como competencia, habilidad y capacidad de un docente idóneo.

### **Resultados tangibles:**

1. Se ha perfeccionado la cultura del debate científico gracias a la concepción de los encuentros semipresenciales y al esfuerzo individual realizado para una mejor preparación.
2. Han fortalecido el principio del autoaprendizaje y han desarrollado según lo esperado las habilidades investigativas requeridas.

3. En todos los casos se miden los avances en el aprendizaje de acuerdo con el ritmo de cada estudiante. Los resultados de las tareas integradoras son muy favorables lo que impacta en el autoaprendizaje de los contenidos de las asignaturas del currículo con salida hacia las acciones investigativas.

4. Se incrementa en lo individual la autogestión del aprendizaje y un mejor desempeño académico gracias a su propia concepción. Con ello se favorece el desarrollo personal de cada estudiante, se eleva su calidad de vida, a la vez que se satisfacen y atienden las necesidades.

5. Se concibe a la investigación como vía para solución a los problemas de la práctica educativa desde fundamentos científicos y vía posible para la producción de nuevos conocimientos o de nuevas cualidades en estos, los que enriquecen la teoría existente o particularizan en elementos.

6. Se recoge en el currículo los elementos que potencian el enriquecimiento cultural, la elevación del compromiso con la profesión de educar.

### **Discusión y conclusiones**

La actividad científica educacional es vía estratégica para promover cambios que posibiliten mejorar los índices de calidad educativa, tanto a nivel individual como institucional. Su desarrollo en el nivel de Educación Primaria ha permitido en primera instancia solidificar la base conceptual que sustenta la práctica educativa, a la vez la elevación de los niveles de satisfacción profesional en cada uno de los maestros que han alcanzado la condición de máster y el perfeccionamiento de los modos de actuación típicos de mejores desempeños profesionales

Los elementos que le son inherentes a la actividad científica educacional posibilitan la utilización y amplia explotación del potencial científico de cada área de trabajo, estimulando el desarrollo profesional pedagógico de todos por igual. Ello asegura amplios procesos participativos que se corresponden con las actuales concepciones para la ejecución de los procesos formativos e investigativos.

Se puede resumir que el proceso investigativo se caracteriza por la dinámica que se establece entre el tutor, las acciones tutorales y los resultados, en el que las ayudas forman parte del proceso de orientación para la producción intelectual y el logro del éxito de la tarea.

La tutoría colectiva tiene asociada una intensa satisfacción personal y colectiva como resultado del crecimiento profesional y personal alcanzado, redundando además en el desarrollo de competencias para la actividad, con ello el tutor también crece desde lo profesional y lo humano.

## **Referencias**

- Arencibia Sosa, A. et al. (2005) Gestión de la actividad de ciencia e innovación en la educación cubana. La Habana
- Díaz Bustos, J. c. (2023) El desarrollo profesional docente: desafío y necesidad actual de la capital colombiana. Revista Órbita Científica. No. 124 vol. 29
- Delors, J (1999) Compendio La educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Compendio. Santillana. Ediciones UNESCO. México
- Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229.  
<https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Hurritiner Silva, P. (2006). La universidad cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. La Habana

Merleau-Ponty, M. (1945). Phénoménologie de la perception. Gallimard

ONU. (2016). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.

SEP (2024), Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica. Perfiles, criterios e indicadores para el personal docente, técnico docente, de asesoría técnica pedagógica, directivo y de supervisión escolar. Ciclo escolar 2025-2026. México.

Zahavi, D. (2007). Phänomenologie für Einsteiger. Fink.

## COORDINADORES



### **Dra. Francisca Susana Callejas Ángeles**

Licenciada en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, Maestría en Pedagogía con especialidad en Docencia y con Doctorado en Educación, certificación en Formación de profesores iberoamericanos en Madrid España., y Liderazgo y Experto Universitario por la UNED MADRID España. Cuenta acreditación de perfil deseable para profesores de tiempo completo.

Cuenta con perfil PRODEP. Líder del C.A.E.F. “GESTIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE” BENM-CA-Autora de artículos a nivel nacional e internacional.

### **Candidata a Sistema Nacional de Investigadores e Investigadora.**

Ha participado como ponente en eventos académicos y de investigación nacionales e internacionales, cuyos ejes primordiales aborda: didáctica de la enseñanza y modelos de formación docente.

Se desempeña actualmente como formadora docente en la BENM en 7° y 8° semestre de la Licenciatura en educación primaria. Integrante en diferentes Redes de Investigación como ReDIE, (Red Durango de investigadores Educativos A.C.) RELEN (Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal) REDIEN Red de investigadores de escuelas normales. Dictaminadora de evaluaciones de PRODEP y en diversos eventos académicos.



**Dra. Araceli Benítez**

**Hernández**

Dra. en las áreas de Docencia, Didáctica, Evaluación, Formación Docente, Gestión e Investigación Educativa, Licenciada en Sociología, Maestra en Ciencias de la Educación y Doctora en Educación.

Diplomada en Pedagogía Transdisciplinaria.

Docente Investigadora de Enseñanza Superior de tiempo completo con Perfil ProDEP en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN). Miembro de la Red Durango de Investigadores Educativos (ReDIE) y de la Red de Estudios Latinoamericanos en Educación Normal (RELEN). Dictaminadora invitada del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (ProDEP) y en diferentes eventos de investigación. Asesora de tesis de licenciatura, maestría y doctorado en diferentes instituciones públicas y privadas en las áreas de Docencia, Didáctica, Evaluación, Formación Docente, Gestión e Investigación Educativa. Autora de artículos en publicaciones nacionales e internacionales en las áreas de Docencia, Didáctica, Evaluación, Formación Docente, Gestión e Investigación Educativa. Coautora de libros en los mismos temas.



**Dr. JUAN GUTIÉRREZ GARCÍA**

Doctor en Ciencias de la Educación. Docente-investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros y en el Instituto Pedagógico de Estudios de Posgrado. Integrante de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Dictaminador Invitado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Miembro del Consejo Mexicano de Educación Internacional para la Integración y Desarrollo de las Naciones (COMEIIDEN). Miembro de la Red de Gestión Estratégica de la Educación superior en Latinoamérica (RED-DEES). Tutor de tesis en licenciatura, maestría y doctorado. Autor de artículos en publicaciones nacionales e internacionales en los campos de gestión, planeación y evaluación educativa. Coautor de libros en los campos de la planeación, evaluación y gestión educativa. Conferencista en congresos y foros nacionales e internacionales. Docente perfil PRODEP. Candidato del Sistema Nacional de Investigadores



### **MTRO: JORGE LUIS MARBÁN ARAGÓN**

Profesor Investigador de Enseñanza Superior de tiempo completo en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), candidato a Doctor en Educación por la Universidad del Desarrollo Empresarial y Pedagógico (UNIVDEP), Miembro de la Red de Estudios latinoamericanos en Educación Normal (RELEN), La Red Durango de Investigadores Educativos, A. C., (ReDIE), así como de la Red de Investigadores de las Escuelas Normales (REDIEN). Asesor de tesis de licenciatura y maestría. Autor y coautor de capítulos de libro y artículos en publicaciones nacionales en el área de la formación docente y planeación institucional. Cuenta con el perfil PRODEP. Dictaminador de ponencias en diferentes eventos de investigación como la del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y Congresos de Redes a la que pertenece. Asesor pedagógico externo en la **editorial Ediciones SM-México**.