



# PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMERA ÉPOCA

ISSN: 2683-2410

Publicación semestral Indizada en LATINDEX

Julio - Diciembre. 2025  
Vol. 7  
Número 14

EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

CARMEN BATANERO · PEDRO ARTEAGA  
MARIO RUEDA BELTRÁN · JOYCE ISABEL ARAGÓN VERDUZCO  
ARACELI BENÍTEZ HERNÁNDEZ · FRANCISCA SUSANA CALLEJAS ÁNGELES  
MICHELL ALEXANDRA GARCÉS MARTÍNEZ · JOSÉ LUIS GONZÁLEZ CABRERA  
MANUEL GRIMALDO CARREÓN · LUCIANA MIRIAM ORTEGA ESQUIVEL  
DIANA ANTARES QUIROZ VILLASANA

DP

# Directorio Institucional

Mario Delgado Carrillo  
**Secretario de Educación Pública**

Francisco Luciano Concheiro Bórquez  
**Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México**

Eugenio Aurelio López López  
**Director General de Educación Normal y Actualización del Magisterio**

Yotli Rodríguez Manzanero  
**Directora de Desarrollo Profesional**

Andrés Rivera Zárate  
**Subdirector de Gestión de Proyectos**

Alicia Luna Rodríguez  
**Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños**

Roberto Renato Jiménez Cabrera  
**Director de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros**

Mercedes Takagui Carbajo  
**Directora de la Escuela Normal Superior de México**

Rosalío Esteban Díaz Mejía  
**Director de la Escuela Normal de Especialización**

Miriam del Rosario Trinidad Espejel  
**Encargada de la Dirección de la Escuela Superior de Educación Física**

Jorge Alberto Chona Portillo  
**Director del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México**



# Directorio de la Revista

## Director

José Antonio Orta Amaro – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

## Consejo Asesor

Gustavo Fischman – Arizona State University, USA.

Daniel Cassany – Universitat Popeu Fabra, España.

Jesús Miguel Jornet Meliá – Universidad de Valencia, España.

Agustín De la Herrán Gascón, Universidad Autónoma de Madrid.

Claudia Beatriz Pontón Ramos – Universidad Nacional Autónoma de México.

Elsa González Paredes – Instituto Politécnico Nacional, México.

Xicotécatl Martínez Ruíz – Escuela Nacional de Estudios Superiores, Unidad Morelia, México.

Martha Areli Ramírez Sánchez – Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

Guillermo Zamora Poblete – Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, República de Chile.

Bi Drombé Djandué – Universidad Félix Houphoët-Boigny de Abidjan, Costa de Marfil.

## Comité Editorial

Carolina Rubí Real Ortega – Escuela Normal Superior de México.

Guillermina Gutiérrez Reséndiz – Escuela Normal de Especialización, México.

Miriam Serratos Librado – Escuela Superior de Educación Física, México.

Laurencia Barraza Barraza – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Marisela Ramírez Alonso – Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Efrén Viramontes Anaya – Escuela Normal Rural Flores Magón, Chihuahua, México.

Isidro Barraza Soto – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Tonatiuh René Rivera Jiménez – Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Jorge Santana Carvajal – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Luis Medina Arteaga – Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México.

Miguel Ángel Pasillas Valdez – Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Miguel Ángel Díaz Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Jesús Aguilar Nery – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

## Equipo Editorial

Editor: A. Manuel Rodríguez Martínez

Asistente de edición: Anaid Vargas Béjar

Investigación documental y enlace: Nadia Quiroz Vique

Revisión técnica, derechos de autor y código de Ética: Eleonora Evelin Vargas Béjar

Enlace académico: María Dolores Ávalos Lozano

Diseño y Formación Editorial: Ulises Ortiz Castillo

## Enlace informático:

Erick Ángeles Fernández

## Director Fundador:

Armando Balcázar Orozco

## Editor Fundador:

Salvador Toruño Rodríguez

## Comité Editorial Fundador:

Janine Romero Ávila

Bruno Onofre Vázquez

María Esther Magdalena Fuentes Martínez

PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, volumen 7, núm.14, julio-diciembre 2025, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, calle Fresno 15, Col. Santa María la Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44519, <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx>. Editor responsable: A. Manuel Rodríguez Martínez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-113011042500-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 2683-2410. Responsable de la última actualización de este número, Centro de Desarrollo Informático Dr. Arturo Rosenblueth, Dr. Jorge Antonio Sánchez Galván, Av. Instituto Politécnico Nacional 3600, San Pedro Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P.07360, Ciudad de México, fecha de última modificación, 26 de junio de 2025.

Los textos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores.

# Contenido

|                         |   |  |     |
|-------------------------|---|--|-----|
| EDITORIAL               |    | <b>Editorial</b><br>José Antonio Orta Amaro  | 5   |
| HALLAZGOS               |    | <b>Formación de profesores para enseñar probabilidad:<br/>algunas conclusiones de la investigación</b><br>Carmen Batanero y Pedro Arteaga  | 11  |
| SIN FRONTERAS           |    | <b>La docencia universitaria, rutas para su profesionalización</b><br>Mario Rueda Beltrán y Joyce Isabel Aragón Verduzco   | 33  |
|                         |   | <b>La inserción a la docencia. ¿Cómo ser profesor y no morir en el intento?</b><br>Araceli Benítez Hernández y Francisca Susana Callejas Ángeles   | 47  |
| ENTRE AULAS<br>Y PATIOS |    | <b>Iniciación a la danza folclórica mexicana para el<br/>desarrollo de capacidades perceptivo-motrices en preescolar</b><br>Michell Alexandra Garcés Martínez y José Luis González Cabrera | 61  |
|                         |   | <b>Adversidades y vicisitudes de la postcrisis sanitaria<br/>en la escuela pública y su pedagogía emergente</b><br>Manuel Grimaldo Carreón   | 83  |
| INTERTEXTOS             |  | <b>La observación de bebés. El método Esther Bick de la<br/>Clínica Tavistock</b><br>Luciana Miriam Ortega Esquivel y Diana Antares Quiroz Villasana                                       | 107 |
|                         |   | <b>Instructivo para autores</b>  | 119 |





# EDITORIAL

**E**stimados lectores de *Práctica docente. Revista de investigación Educativa*, quienes conformamos el equipo de esta publicación agradecemos que comparta junto con nosotros los textos de este nuevo número. A lo largo de las secciones de la revista encontrarán 6 aportaciones. En la sección *Hallazgos, Formación de profesores para enseñar probabilidad*: algunas conclusiones de la investigación de Carmen Batanero y Pedro Arteaga. En el espacio de *Sin Fronteras*, son dos las propuestas incorporadas: *La docencia universitaria, rutas para su profesionalización* de Mario Rueda y Joyce Aragón y *La inserción a la docencia. ¿Cómo ser profesor y no morir en el intento?*, de Araceli Benítez y Francisca Callejas.

La sección *Entre Aulas y Patios*, también se conforma de dos artículos: *Iniciación a la danza folclórica mexicana para el desarrollo de capacidades perceptivo-motrices* en preescolar de Michell Garcés y José González y *Adversidades y vicisitudes de la postcrisis sanitaria en la escuela pública y su pedagogía emergente* de Manuel Grimaldo. Por último, la reseña de *Intertextos* es sobre el libro *La observación de bebés. El método Esther Bick de la Clínica Tavistock* de Luciana Ortega y Diana Antares.

En la sección *Hallazgos*, Carmen Batanero y Pedro Arteaga plantean que para una enseñanza exitosa de la probabilidad, es fundamental la formación de los profesores encargados de impartir los temas correspondientes, pues lo que aprenden los estudiantes está relacionado con los conocimientos, competencias, creencias y prácticas de esos docentes. Batanero y Arteaga también señalan que este tipo de trabajos se justifica ya que aportan elementos, a partir de los cuales las personas pueden hacer frente al papel de la incertidumbre y el riesgo en el mundo moderno. Derivado de lo anterior, en su estudio plantearon como objetivo sintetizar los resultados más relevantes de la investigación reciente centrada en el conocimiento del profesor para enseñar probabilidad. Para realizar la síntesis de trabajos, los autores utilizaron el Modelo de Conocimientos y Competencias Didáctico-Matemáticas de Godino, publicado en 2024.

Entre sus resultados, Batanero y Arteaga encontraron estudios que abordan el conocimiento matemático para enseñar probabilidad tratando diferentes temáticas, como la comprensión de la aleatoriedad, la probabilidad elemental y la probabilidad condicionada e independencia. Otros estudios se enfocaron a la evaluación del conocimiento matemático de los profesores con su conocimiento didáctico. Como parte de sus conclusiones, los autores mencionan que es necesario mejorar la formación inicial

del profesorado de educación primaria en la enseñanza de probabilidad, para lo cual, se podrían utilizar: tareas relacionadas con la probabilidad en el estudio de otros temas matemáticos, el uso de representaciones visuales en la formación de profesores, reflexionar e interpretar las estrategias y errores de los estudiantes, entre otras sugerencias.

En la sección *Sin Fronteras* Mario Rueda y Joyce Aragón nos comparten que, aunque la educación superior es proclamada por la UNESCO como un derecho humano, dista de ser reconocida como tal a nivel mundial. Además, ellos comentan que el estado de su cumplimiento es muy diferente entre países. En ese marco, los autores plantean que la docencia es un elemento compartido por las instituciones de nivel superior y cuenta con la aceptación general de considerarla como la actividad central e instrumento idóneo, para dar cumplimiento a los fines que las propias comunidades locales les han encomendado. En su ensayo, Rueda y Aragón profundizan en el reconocimiento de la profesionalización de la docencia universitaria como un recurso para mejorar la calidad educativa y garantizar el derecho a la educación superior en México.

Entre otras ideas, los autores destacan en su ensayo elementos de la función docente, la cual señalan como la más relevante a cargo de la universidad, por mencionar algunos: que forma parte primordial de las actividades sustantivas de las instituciones de educación superior, que es una labor desarrollada por gran parte de los académicos de una institución y que es necesaria para una enseñanza apropiada. Para avanzar hacia una profesionalización docente en el nivel superior, Rueda y Aragón sugieren en su texto acciones estratégicas derivadas del conocimiento surgido de algunos trabajos de investigación educativa. En primer lugar, la revisión de la función docente en cada institución, orientada hacia el análisis de sus actividades cotidianas. En segundo lugar, para construir un panorama de la función es necesario recoger el punto de vista de todos los miembros de la comunidad. Y, en tercer lugar, el diseño y promoción de programas especiales para consolidar la función docente.

También en la sección *Sin Fronteras*, Araceli Benítez y Francisca Callejas desarrollan un ensayo acerca de los primeros años de servicio docente. Plantean que el inicio de esta carrera es decisivo en toda la vida profesional. Las autoras comentan que la inserción al trabajo áulico es un reto, con múltiples desafíos propios de la profesión, con expectativas y exigencias casi desconocidas para el docente novel. Por ejemplo, en el nivel educativo de preescolar, los maestros deberán enfrentar las pretensiones de padres de familia y compañeros



docentes. En los niveles educativos posteriores, los alumnos tienen un marcado interés por su desempeño y las relaciones con ellos. Además de los desafíos, el aula y contextos institucionales son espacios que favorecen al maestro novel para el desarrollo de habilidades necesarias que le permitirán superarse.

Entre otras reflexiones Benítez y Callejas proponen que, durante su estancia en la escuela normal, el aprendiz cuenta con el acompañamiento de un tutor y un asesor, y se espera que el estudiante avance significativamente en el desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso; las prácticas profesionales se prolongan en temporalidad al avanzar el futuro docente en sus semestres de formación. Al incorporarse a una escuela, la adaptación del nuevo profesor debe ser rápida, las creencias con las que se inserta a la misma se transformarán en saberes cuya certeza le brindará elementos de confianza al momento de desempeñarse profesionalmente. Con base en lo anterior, las autoras señalan en sus análisis finales que se visibiliza la necesidad de implementar programas de mentoría y apoyo continuo a los profesores, desde antes de su egreso de la escuela formadora y, posteriormente, durante sus primeros años de desempeño. Con este objetivo, es prioritario fortalecer los vínculos entre las escuelas de origen y las instituciones receptoras.

En la sección *Entre Aulas y Patios* Michell Garcés y José González en su estudio señalan que el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices en preescolar es uno de los principales objetivos para la Educación Física en México, y que la danza folclórica es una estrategia que da apertura al desarrollo integral de los alumnos; a partir de ello propusieron aplicar la danza folclórica mexicana en las clases de educación física en nivel preescolar como una estrategia para el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices. Para ello, realizaron un estudio de corte social con enfoque mixto y alcance exploratorio basado en la investigación – acción en un jardín de niños de la Ciudad de México. Sus participantes fueron 22 alumnos, 12 niñas y 10 niños de tercer grado.

La investigación se desarrolló en las clases y los horarios destinados a las sesiones de Educación Física, una clase diaria de lunes a viernes con una duración de 30 minutos cada una. Entre los resultados obtenidos por los autores, se propició el trabajo en equipo, la mejora de la atención, la seguridad, confianza la empatía y la mejora de su condición física; los alumnos se mostraron autónomos y ampliaron sus conocimientos culturales. Además, fue posible desarrollar y estimular las capacidades perceptivo-motrices



en el nivel preescolar y hacer perceptible que la danza folclórica mexicana, puede convertirse en una alternativa de aprendizaje.

También en la sección *Entre Aulas y Patios*, Manuel Grimaldo reporta los resultados de un estudio de caso acerca de la educación pública en tiempos de la postcrisis sanitaria. En su artículo hace referencia a los desafíos de la educación a distancia, los cuales fueron complejos y diversos: las profesoras y los profesores, por ejemplo, no estaban preparados para la implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje en línea, pues la modalidad presencial se transformó en un ejercicio pedagógico diferente. El contexto del estudio se localiza en una zona marginada, en un centro educativo que está conformado por doce grupos, dos por grado del nivel de educación primaria con un total de 282 estudiantes. El personal docente y de apoyo y de servicios está integrado por profesores frente a grupo, un maestro de educación física, dos asesoras de educación especial y un asistente de intendencia, adicionalmente un directivo.

Parte fundamental de la propuesta de Grimaldo fue un programa, el cual consistió en dos proyectos: el primero, la *Olimpiada del Conocimiento Infantil* (OCI) y, el segundo, que convocó al equipo de volibol varonil de quinto y sexto grados para su participación en la XXIII Convocatoria de los Juegos Deportivos Estatales de la Educación Básica. Entre los aprendizajes que dejó el estudio, el autor señala que divulgar las innovaciones docentes y las buenas prácticas en la modalidad a distancia fue tarea y compromiso de docentes, directivos y autoridades educativas, pero, además, involucró adicionalmente a una nueva figura de relevante trascendencia, la madre de familia de los escolares, quien impulsó la participación de los educandos en su vivienda. También, que la innovación de la práctica docente, en el contexto de la crisis sanitaria, consistió en su adaptabilidad a las circunstancias de transición: brindar un servicio educativo en la modalidad presencial totalmente diferente, con la particularidad de ofrecer atención a los alumnos a distancia.

Por último, en la sección *Intertextos*, Luciana Ortega y Diana Quiroz, presentan la reseña del libro, *La observación de bebés. El método Esther Bick de la Clínica Tavistock*.

Como siempre, esperamos que estos textos sean fuente de información y actualización, así como un elemento a considerar en sus trabajos de docencia o investigación, que aporten en diferentes niveles a sus actividades académicas.



José Antonio Orta Amaro





# HALLAZGOS



# Formación de profesores para enseñar probabilidad: algunas conclusiones de la investigación

## Teacher training for probability teaching: some research findings

Carmen Batanero\*  
Pedro Arteaga\*\*

Fecha de recepción: 15 de mayo de 2025  
Fecha de aceptación: 25 de mayo de 2025

### RESUMEN

La adecuada formación del profesorado para enseñar probabilidad es un requisito básico para una enseñanza eficaz del tema y debe estar basada en los resultados de la investigación didáctica. En consecuencia, el objetivo de este trabajo es sintetizar los resultados más relevantes de la investigación reciente centrada en el conocimiento del profesor para enseñar probabilidad. Para ello se realizó una búsqueda sistemática del tema en bases de datos, revistas, publicaciones de impacto, libros y congresos especializados, tanto de educación matemática, como de educación estadística. Los trabajos finalmente seleccionados se organizan y resumen de acuerdo con las categorías consideradas en el modelo de Conocimiento y Competencias Didáctico Matemáticas, propuestas en el Enfoque Ontosemiótico. Las conclusiones indican que la mayor parte de la investigación se ha realizado con futuros profesores, especialmente de educación primaria y muestra algunas carencias en su formación, que se describen en el trabajo. Ello permite realizar recomendaciones para reforzar la formación de profesores con relación a la enseñanza de la probabilidad y para continuar esta línea de investigación.

### ABSTRACT

The adequate training of teachers to teach probability is a basic requirement for an effective teaching of the subject and should be based on the results of didactic research. Consequently, the aim of this paper is to synthesize the most relevant results of recent research focused on the teacher's knowledge to teach probability. For this purpose, a systematic search of the topic was carried out in databases, journals, impact publications, books and specialized congresses, both in mathematics education and statistics education. The papers finally selected are organized and summarized according to the categories considered in the model of Mathematical Didactic Knowledge and Competences, proposed in the Ontosemiotic Approach. The conclusions indicate that most of the research has been carried out with future teachers, especially of primary education, and shows some deficiencies in their training, which are described in the work. This allows making recommendations to strengthen teacher training in relation to the teaching of probability and to continue this line of research.

### Palabras clave:

*Educación estadística, formación de profesores, probabilidad, investigación científica, síntesis.*

### Keywords:

*Statistics education, teacher education, probability, scientific research, survey.*

\* Catedrática jubilada de la Universidad de Granada, España y colaboradora extraordinaria en dicha universidad.

\*\* Profesor titular de la Universidad de Granada, España

## Introducción

La enseñanza de la probabilidad se justifica hoy día por la abundancia de situaciones aleatorias a las que el ciudadano se enfrenta cada día y la importancia de educar desde la infancia las intuiciones probabilísticas (Fischbein, 1975). Paralelamente, crece la investigación sobre la didáctica de la probabilidad, como se puede apreciar en algunos trabajos de síntesis sobre el tema, como los de Batanero y Álvarez-Arroyo (2024), (Batanero *et al.*, 2016 o Pratt y Kazak (2018) y libros como los de Chernoff y Sriraman (2014) y Jones (2005).

Una cuestión esencial para garantizar el éxito de la enseñanza de la probabilidad es la adecuada formación de los profesores que imparten este tema, ya que lo que aprenden los estudiantes está relacionado con los conocimientos, competencias, creencias y prácticas docentes del profesor (Eichler, 2011; Jacob *et al.*, 2020). Por este motivo, en las últimas décadas se ha incrementado enormemente la investigación centrada en la formación de profesores de matemáticas, recogida en trabajos como los de Chapman (2021), Hoffmann y Even (2024) o Yang y Kaiser (2022).

Sin embargo, pocos de estos estudios se han centrado en los conocimientos necesarios para enseñar probabilidad, aunque en los últimos años, asistimos a un interés creciente en este ámbito, explicado porque los nuevos currículos incluyen la probabilidad como parte de los contenidos matemáticos en diferentes niveles educativos. Por ejemplo, en España (MEFP, 2022a; 2022b), el sentido estocástico, que incluye la estadística y la probabilidad se aborda en todos los niveles educativos, desde el inicio de la Educación Primaria hasta el final del Bachillerato (6 a 18 años). El objetivo es responder a la necesidad del ciudadano de hacer frente al papel destacado de la incertidumbre y el riesgo en el mundo moderno (Borovcnik y Kapadia, 2018).

En este trabajo sintetizamos los trabajos centrados en el conocimiento y formación de profesores para enseñar probabilidad, con la finalidad de resumir las principales conclusiones obtenidas y sugerir puntos en que la investigación existente es aún escasa. Es importante considerar que la enseñanza de la probabilidad es difícil para los profesores de matemáticas por algunas razones descritas por Batanero *et al.* (2004) que siguen vigentes. La principal es que en países como España no existe una preparación específica de los profesores, sino en el mejor de los casos una



formación general en educación matemática. Dicha preparación debería incluir un aprendizaje profundo de las características matemáticas de la probabilidad en sus diferentes acepciones (Borovcnik, 2021) y los conocimientos didácticos relacionados. También es importante considerar el carácter específico de la probabilidad, contrario a la tradición determinista de otras áreas de las matemáticas.

## Marco teórico

Para organizar la investigación sobre el conocimiento y formación de profesores, se han sugerido diferentes modelos teóricos, entre ellos los de Shulman (1986) sobre el Conocimiento Matemático del Contenido o el del Conocimiento Matemático para la Enseñanza (Ball *et al.*, 2008; Hill *et al.*, 2007). Estos marcos coinciden en que el profesor necesita conocimientos matemáticos comunes relacionados con el nivel educativo donde enseña y conocimientos avanzados del contenido matemático que le permitan articularlo con la enseñanza del tema en niveles educativos superiores. Además, el profesor necesita conocimientos didácticos descritos de forma diversa en cada marco teórico.

Este trabajo de síntesis se organiza mediante el Modelo de Conocimientos y Competencias Didáctico-Matemáticas (CCDM) (Godino, 2024; Godino *et al.*, 2017; Pino-Fan y Godino, 2015; Scheiner *et al.*, 2019). En este modelo, se consideran las siguientes facetas del conocimiento didáctico del profesor de matemáticas:

- Faceta epistémica*: Conocimiento matemático especializado, o manera específica en que el profesor de matemática comprende y conoce las matemáticas, en nuestro caso de la probabilidad, incluyendo su comprensión de los objetos matemáticos (problemas, lenguaje, conceptos, propiedades, argumentos y procedimientos) asociados al tema.
- Faceta cognitiva*: Familiaridad con el razonamiento, aprendizaje del tópico y dificultades de los estudiantes, sus estrategias en la resolución de problemas, sus dificultades y errores.
- Afectiva*: Conocimiento del grado de implicación (interés, motivación, actitudes y creencias) del alumnado respecto al objeto de estudio y control de las propias actitudes y emociones hacia el tema.



*-Mediacional:* Dominio de recursos tecnológicos, manipulativos y de todo tipo, apropiados para la enseñanza-aprendizaje del tema en el nivel de formación o el curso en el que imparte la enseñanza.

*-Interaccional:* Conocimiento de modos de comunicación entre los estudiantes y estudiante-profesor que le permita reconocer las dificultades de sus estudiantes y ayudarles a superarlas.

*-Ecológica:* Comprensión del grado en que el proceso de enseñanza y aprendizaje se ajusta al proyecto educativo del centro escolar, la comunidad, el currículo y el entorno en que se desarrolla.

Además, se espera que el profesor de matemáticas esté capacitado para abordar los problemas didácticos que surgen en la enseñanza. En particular se espera que el profesor desarrolle las siguientes competencias, que están relacionadas con su conocimiento matemático y las facetas descritas de su conocimiento didáctico (Godino, 2024):

- a. Reconocer los diversos significados del contenido en cuestión y su interconexión, en el caso de la probabilidad, los significados clásico, frecuencial, subjetivo y axiomático y sus relaciones.
- b. Identificar la diversidad de objetos y procesos implicados en las tareas que propone a los estudiantes. Además de la probabilidad en sí misma, será necesario identificar otras nociones como aleatoriedad, espacio muestral, suceso, operaciones con sucesos, experimentos y probabilidad compuesta, probabilidad condicionada y las distribuciones de probabilidad que intervengan en la tarea. A ello habría que añadirle las propiedades de dichos conceptos, el lenguaje de la probabilidad, procedimientos asociados y argumentaciones utilizadas. Tanto esta competencia como la anterior están ligadas a la faceta epistémica del conocimiento didáctico del profesorado.
- c. Planificar y gestionar la enseñanza de un tema, es decir responder al problema de cómo enseñar un contenido específico a los estudiantes particulares, organizando el contenido, proponiendo problemas y recursos didácticos adecuados y modos de interacción para facilitar el aprendizaje. Esta competencia aúna el conocimiento didáctico en sus facetas interaccional y mediacional.



- d. Identificar las reglas que rigen el tema y las normas que implica su enseñanza; por ejemplo, las representaciones utilizadas para introducir la probabilidad, el tiempo disponible para la enseñanza del tema, y otras normas que condicionan el proceso educativo. Requiere conocimiento mediacional y ecológico.
- e. Evaluar la idoneidad didáctica de los procesos de instrucción. La idoneidad didáctica es un instrumento de evaluación de los procesos de estudio de la matemática (Godino, 2013; Godino *et al.*, 2023). Se define como el grado en que dicho proceso es adecuado para lograr el aprendizaje de los estudiantes, teniendo en cuenta las circunstancias y recursos disponibles. Requiere aplicar una combinación de los diferentes tipos de conocimiento didáctico descritos.

## Enfoque metodológico

Para identificar la investigación relevante para esta revisión, se llevó a cabo una búsqueda sistemática en revistas listadas en las bases de datos *Scopus* y *Journal Citation Reports*, así como *Google Scholar* y *Research Gate*. También se consultaron tesis doctorales centradas en el tema, libros (por ejemplo, Batanero y Chernoff, 2018; Leavy *et al.*, 2018) y números temáticos (por ejemplo, en *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2022; *Mathematics*, 2022, y *ZDM - Mathematics Education*, 2018).

De estas fuentes se seleccionó un conjunto de publicaciones que, sin tratar de ser exhaustivos, representasen la variedad de temáticas abordadas en la investigación sobre conocimientos de los profesores para enseñar probabilidad. Para cada uno de estos trabajos se preparó un resumen con información sobre el tema y el enfoque del estudio, la muestra, el material analizado y principales conclusiones. Utilizamos esta información para clasificar y comparar los trabajos y, tras sucesivas lecturas de todos los documentos, refinamos progresivamente las secciones iniciales del presente trabajo de síntesis.

A continuación, se presentan los resultados del estudio, organizados de acuerdo con las diferentes categorías de conocimientos del profesor contempladas en el modelo CCDM. Se finaliza con algunas sugerencias para seguir investigando en el área.



## Resultados

### Conocimiento matemático del profesor

Un primer tipo de estudios abordan el conocimiento matemático común o ampliado para enseñar probabilidad tratando diferentes temáticas, como la comprensión de la aleatoriedad, (Arteaga, 2011; Azcárate, 1995; Gravir, 2019; Ingram, 2022), probabilidad elemental (Azcárate, 1995; Gómez-Torres, 2014; Mohamed, 2012; Vásquez y Alsina, 2015b) y probabilidad condicionada e independencia (Díaz *et al.*, 2012; Sánchez, 1996; Vásquez y Alsina, 2015b). Esta investigación apunta a dificultades matemáticas en parte de los futuros profesores, particularmente en los de educación primaria.

### Aleatoriedad

Su comprensión fue analizada por Azcárate (1995) en 57 futuros profesores de educación primaria españoles, con preguntas sobre si ciertos fenómenos eran o no aleatorios. La autora observó que muy pocos participantes comprendían todas las características de los fenómenos aleatorios, pues relacionaron la aleatoriedad con la causalidad y aspectos contextuales, no comprendiendo la utilidad de la probabilidad para estudiarlos. La autora caracterizó cinco tipos de creencias sobre la aleatoriedad. En el primer grupo prevalece la indecisión en respuesta; en el segundo, predomina un razonamiento determinista; en el tercero, la argumentación causal; en el cuarto se observó un reconocimiento de la imprevisibilidad, aunque con razonamientos ligados a la causalidad; en el quinto, predominó la aceptación de la imprevisibilidad de las situaciones aleatorias.

Gravir (2019) pidió a 124 futuros profesores noruegos de secundaria que generasen una secuencia binaria de 40 símbolos con apariencia de ser lo más aleatoria posible, una tarea que corresponde a un conocimiento avanzado del contenido. Los participantes subestimaron el número de rachas con cuatro o más símbolos idénticos y produjeron demasiadas rachas cortas. Esta misma conclusión ya había sido obtenida por Arteaga (2011) con 207 futuros profesores españoles de educación primaria, aunque su estudio se orientó al análisis de los gráficos producidos por los futuros profesores, más que a su comprensión de la aleatoriedad. Por su parte, Ingram (2022) propuso un cuestionario a 82 futuros profesores ingleses de matemáticas y 45 de ciencias de educación secundaria. Al preguntarles sobre el significado de la



palabra aleatorio, la mayor parte dio respuestas razonables, como que no es previsible o que no tiene patrón, pero una pequeña proporción mostró en el sesgo de equiprobabilidad (Lecoutre, 1992) asignando equiprobabilidad a los sucesos aleatorios.

## **Cuestionarios comprensivos sobre comprensión de la probabilidad**

Son varias las investigaciones que han analizado el conocimiento de la probabilidad elemental de los futuros profesores utilizando cuestionarios que engloban diferentes conceptos. Así, Azcárate (1995) incluyó en su cuestionario problemas de probabilidad, encontrando dificultades en el uso y comprensión de información frecuencial, cuantificación de probabilidades e idea de juego equitativo. Por otro lado, Vásquez y Alsina (2015a) construyeron un cuestionario para evaluar el conocimiento matemático y didáctico para enseñar probabilidad en la educación primaria y al aplicarlo a 93 profesores chilenos en servicio (Vásquez y Alsina, 2015b) detectaron muchas dificultades en las tareas propuestas.

Los resultados fueron mejores en el estudio de Mohamed (2012), que pasó un cuestionario previamente utilizado con niños españoles de 10 a 14 años a 283 futuros profesores españoles de educación primaria. El autor obtuvo entre 77% y 90% de respuestas correctas en la asignación de probabilidades simples, probabilidad condicionada, probabilidad frecuencial y juego equitativo, siendo más difíciles la variable aleatoria (12% de respuesta correcta) y muestreo (5%).

También fueron razonables los resultados de Gómez-Torres (2014), quien aplicó un cuestionario con diferentes preguntas de probabilidad a 157 futuros profesores españoles de educación primaria, hallando un alto porcentaje de respuestas correctas (más del 60%) en las relacionadas con enumeración del espacio muestral, comparación de probabilidades, probabilidad conjunta y noción de juego equitativo. Las preguntas más difíciles (con menos del 40% de aciertos) estuvieron relacionadas con la probabilidad condicionada y asignación de probabilidades utilizando el enfoque frecuencial.



## Probabilidad compuesta, condicionada e independencia

Díaz *et al.* (2012) analizaron las respuestas a un cuestionario sobre probabilidad condicionada de 196 futuros profesores de matemáticas de secundaria españoles. Un alto porcentaje de los participantes en su estudio presentó sesgos de razonamiento, como la falacia del eje del tiempo, consistente en suponer que el suceso condicionante ha de ocurrir antes que el suceso cuya probabilidad se condiciona (68,3% en un ítem y 32,7% en otro), confusión entre sucesos independientes y mutuamente excluyentes (32,1%) y confusión entre probabilidad conjunta y condicionada (31,6%). De menor relevancia fueron la falacia de la conjunción, que consiste en suponer que la probabilidad compuesta es mayor que la de cada uno de los sucesos que se componen (11,7%) o la condicional traspuesta, que implica suponer que la probabilidad condicionada tiene la propiedad transitiva (13,8%). Por otro lado, los autores observaron un conocimiento formal alto, para resolución de problemas sobre probabilidad condicionada, probabilidad total, independencia y probabilidad compuesta (con y sin independencia), resolviendo correctamente la mayoría de los problemas propuestos.

Sánchez (1996) estudió la comprensión de la independencia de sucesos en 88 futuros profesores de secundaria de matemáticas en México, preguntándoles si sucesos como “obtener una as” y “obtener oros” al extraer al azar una carta de una baraja eran independientes y por qué. El autor indica que en más de la mitad de sus participantes se observaron dos tipos de razonamientos incorrectos: el primero consiste en identificar independencia y la exclusión entre sucesos, es decir suponer que no se debe considerar el as de oros para que los sucesos sean independientes. El segundo supone creer que la independencia se relaciona con experimentación sucesiva; por tanto, para que fuesen independientes el as debería darse en la primera extracción de cartas y el oro en la segunda. La conclusión es que estas confusiones son causadas porque el empleo de la palabra independiente en matemáticas difiere de su uso coloquial.

En su estudio con profesores chilenos en ejercicio de educación primaria Vásquez y Alsina (2015b), indican dificultades al aplicar la idea de independencia, mostrando los sesgos de recencia positiva (pensar que un resultado que ha salido muchas veces tenderá a repetirse) y negativa (pensar que un resultado que ha salido muchas veces tiene menor probabilidad la siguiente repetición del experimento).



## Conocimientos didácticos

Varios estudios utilizaron tareas creativas para mezclar la evaluación del conocimiento matemático de los profesores con su conocimiento didáctico. Analizamos a continuación algunas de ellas, clasificadas de acuerdo con la faceta del conocimiento didáctico que se evalúa y las competencias ligadas a dichos conocimientos.

### *Faceta epistémica*

El conocimiento en la faceta epistémica se ha evaluado a partir de las competencias relacionadas con cómo reconocer los diferentes objetos matemáticos requeridos para resolverlos (Gómez-Torres, 2014, Vásquez y Alsina, 2015b), construir o modificar tareas adecuadas para un nivel de enseñanza (Alonso-Castaño *et al.*, 2021) y relacionar los diferentes significados de la probabilidad (Batanero *et al.*, 2021; Kurt y Coşkuntuncel, 2020).

Gómez-Torres (2014) realizó una evaluación complementaria de varios componentes del conocimiento didáctico a 81 futuros profesores que tomaron parte en su primera muestra y que trabajaron en parejas para identificar los objetos probabilísticos latentes en la solución de cuatro tareas de probabilidad. Concluye que los futuros profesores presentan algún conocimiento de esta faceta, aunque deben reforzarlo. El objeto matemático reconocido con mayor frecuencia fue la probabilidad, (75% de los equipos), aunque pocos grupos especifican que en los problemas planteados se trataba de una asignación clásica, y solo dos hicieron referencia a la regla de Laplace. El segundo objeto matemático mejor detectado fue la enumeración de posibilidades (25% de los equipos). También se identificaron objetos que no aparecen en la actividad. Por el contrario, en el trabajo de Vásquez y Alsina (2015b) los resultados fueron deficientes en relación con la identificación de los objetos matemáticos requeridos para resolver las tareas propuestas.

Respecto al planteamiento de problemas, Alonso-Castaño *et al.* (2021) pidieron a 168 futuros profesores españoles de educación primaria que crearan y resolviesen un problema de probabilidad adaptado a estudiantes de 11 a 12 años. Cuando los participantes se implicaron en la tarea, movilizaron conocimientos matemáticos trabajando en diferentes procesos matemáticos como el planteamiento y resolución de problemas, la comunicación y la argumentación. Sin embargo, cerca de la mitad de los participantes revelaron escasez de conocimientos probabilísticos adecuados y del currículo de educación primaria. En consecuencia, planteaban



tareas que, o no correspondían a contenidos de probabilidad, o eran demasiado complicadas para la edad de los estudiantes.

En general, se ha encontrado dificultad por parte de los profesores en formación para relacionar los diferentes significados de la probabilidad. Así, Batanero *et al.* (2021) investigaron la forma en que 139 futuros profesores de secundaria españoles relacionaban los enfoques clásico y frecuencial de la probabilidad. Para ello analizaron sus respuestas a tareas abiertas en las que tenían que estimar la composición de una urna con bolas de dos colores, utilizando los resultados de 1000 extracciones. La mayoría de los participantes propuso un modelo de urna coherente con los datos proporcionados; sin embargo, una gran proporción olvidó el modelo previamente construido, para estimar la probabilidad de un color dado en nuevas extracciones. Los autores informaron de la existencia del sesgo de equiprobabilidad (Lecoutre, 1992), consistente en considerar equiprobables los resultados de cualquier experimento aleatorio en una pequeña parte de su muestra.

En otro trabajo realizado mediante cuestionario con 98 futuros profesores turcos de educación primaria, Kurt y Coşkuntuncel (2020) llegaron a la conclusión de que la mayoría de ellos tenían suficientes conocimientos sobre el significado clásico de la probabilidad. Sin embargo, encontraron deficiencias en su comprensión de los enfoques frecuencial y subjetivo de la probabilidad. A una conclusión similar llevan Rodríguez-Álveal *et al.* (2022) que propusieron problemas sobre juegos de azar a 26 futuros profesores y 29 profesores en ejercicio de educación secundaria en Chile, pidiéndoles que determinaran si eran o no equitativos. El análisis de sus producciones dejó ver que solo habían desarrollado comprensión del significado clásico de la probabilidad, no utilizando ningún otro enfoque y equiparando la idea de juego equitativo a la de equiprobabilidad. Tampoco supieron comparar sus soluciones con papel y lápiz con las proporcionadas mediante simulación o diagrama en árbol. Los autores concluyen que los participantes carecían de recursos para enseñar los diferentes enfoques de probabilidad a sus estudiantes.

### ***Faceta cognitiva***

La evaluación de este tipo de conocimiento se ha llevado a cabo proporcionando a los futuros profesores ejemplos de respuestas correctas e incorrectas de estudiantes a tareas de probabilidad y pidiéndoles que identifiquen y razonen la estrategia que lleva a las respuestas incorrectas (Burgos, *et al.*, 2022; 2023; Gómez-Torres, 2014; Fernandes y Gea, 2018, López-Martín *et al.*, 2025 y Vásquez y Alsina, 2015b).



Así, Gómez-Torres (2014) propone este tipo de preguntas mediante tareas relacionadas con el sesgo de equiprobabilidad, juego equitativo, significado frecuencial de la probabilidad y comparación de probabilidades. De un total de 18 respuestas de niños ficticios, todos los grupos calificaron en forma adecuada más de la mitad de estas respuestas, por lo que los futuros profesores mostraron un desempeño inicial para evaluarlas, aunque deberían mejorar hasta lograr evaluarlas todas correctamente y, por otro lado, su competencia para explicar las fuentes de error fue menor. Por el contrario, más de la mitad de los participantes en el trabajo de Vásquez y Alsina (2015b) fue incapaz de identificar los errores en las respuestas de estudiantes.

Fernandes y Gea (2018) realizaron un estudio con 62 futuros profesores de primaria en Portugal a los que propusieron calcular una probabilidad, y decidir si la respuesta de un estudiante a la tarea era correcta. Los autores llegaron a la conclusión de la escasa competencia para identificar errores de estudiantes en los futuros profesores en su muestra, aunque cuando un futuro profesor calculaba correctamente la probabilidad, normalmente podía clasificar adecuadamente las resoluciones de los estudiantes.

Burgos, *et al.* (2022) analizaron las respuestas de 116 futuros profesores de primaria españoles al interpretar algunas soluciones a un problema de comparación de probabilidades y sus propuestas para ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades en esta tarea. En Burgos *et al.* (2023) analizan las respuestas de los estudiantes de la misma muestra al evaluar las respuestas correctas e incorrectas de niños ficticios a un problema sobre juego equitativo. En los dos estudios, los autores encontraron un escaso conocimiento de la probabilidad que impedía a los futuros profesores interpretar y tomar decisiones sobre las respuestas de los estudiantes. Muchos futuros profesores sugerían que una solución era correcta, incluso si el estudiante proporcionaba una justificación incorrecta. Además, sus estrategias didácticas no tenían en cuenta el error específico del estudiante. Unas conclusiones similares las obtuvieron López-Martín *et al.*, (2025) al pedir a otra muestra de 133 futuros profesores de educación primaria españoles analizar la identificación de respuestas de estudiantes a una tarea de probabilidad que implica razonamiento proporcional. Los autores concluyen la dificultad que tiene para los futuros profesores interpretar las respuestas de estudiantes y decidir cuáles de ellas están acordes al conocimiento matemático. Asimismo, les fue complicado identificar y ayudarles a resolver sus posibles errores en las soluciones de las tareas.



### ***Faceta afectiva***

Las actitudes y creencias de los profesores respecto de la probabilidad tienen una gran influencia en la forma en que la enseñan y si son inadecuadas podrían repercutir en las de sus estudiantes. Es por ello que este tema ha sido analizado por diferentes autores (Anasagasti *et al.*, 2024; Estrada y Batanero, 2019; Guíñez *et al.*, 2021; Malaspina y Malaspina, 2020).

Estrada y Batanero (2019) construyeron un cuestionario de evaluación de las actitudes hacia la estadística y su enseñanza, específicamente diseñado para profesores. Consideraron en su construcción los siguientes componentes: Afectivo, competencia cognitiva y comportamiento con relación a la probabilidad, competencia cognitiva y comportamiento en relación con la enseñanza de la probabilidad y valor atribuido a la probabilidad. Los resultados de pasar el instrumento a 232 futuros profesores de educación primaria dieron una actitud globalmente positiva de estos participantes hacia la probabilidad y su enseñanza. Los componentes en los que se obtuvieron resultados más altos fueron el valor atribuido por los profesores a la probabilidad y su intención de enseñarla. Por el contrario, se obtuvieron bajos valores de las actitudes en los componentes relacionados con el afecto hacia la probabilidad y la competencia cognitiva hacia la enseñanza, es decir, estos profesores no sentían un afecto especial hacia la materia y se encontraban poco preparados para enseñarla. La escala de Estrada y Batanero (2019) fue utilizada por Anasagasti *et al.* (2024) en una muestra de 186 profesores españoles de secundaria en servicio. Los autores encontraron una actitud positiva hacia la materia y su enseñanza, mejor para el profesorado masculino y para aquellos con formación en matemáticas, física o económicas. Además, las actitudes hacia la probabilidad y su enseñanza muestran valores más positivos según incrementan los años de experiencia.

Alvarado *et al.* (2018) analizaron las actitudes hacia la probabilidad y su enseñanza de 70 profesores chilenos de matemática en ejercicio y 51 futuros profesores de educación secundaria. Obtuvieron una actitud positiva en los profesores, mejor en los profesores en ejercicio y con mayor experiencia docente. También quedó claro que estos profesores valoraban la utilidad y relevancia de la probabilidad en la vida personal y profesional.

En una encuesta a 636 profesores de educación primaria y secundaria canadienses, Martin *et al.* (2021) encontraron que, en relación con otros dominios matemáticos, los profesores consideraron que



su nivel de conocimiento de la probabilidad era menor, al igual que su confianza en su nivel de conocimiento para enseñar la probabilidad. Los autores entrevistaron a algunos de estos profesores elegidos por su experiencia y práctica ejemplar. Estos profesores reconocieron la utilidad social de la probabilidad y su interés para la educación de sus estudiantes.

Otras investigaciones analizan el efecto de la experiencia de enseñanza sobre las actitudes del profesorado, así Guiñez *et al.* (2021) examinaron las actitudes hacia la probabilidad y su enseñanza de 40 futuros profesores de primaria chilenos antes y después de trabajar con un libro de cuentos interactivo, utilizando la escala de Estrada y Batanero (2019). El contenido del libro aumentó el interés por la probabilidad y proporcionó oportunidades de aprendizaje. Los resultados revelaron cambios significativos en las actitudes y sentimientos de las futuras profesoras hacia el tema. Igualmente, la modificación de un juego de probabilidad para que fuese adecuado para sus estudiantes ayudó a un grupo de profesores peruanos en activo a reforzar su creatividad, autoeficacia, autoestima, capacidad para formular preguntas y placer por el aprendizaje en la experiencia de Malaspina y Malaspina (2020).

### **Faceta ecológica**

La investigación es escasa en cuanto a la faceta ecológica y se ha centrado en observar el conocimiento y uso del currículo por parte de los profesores al trabajar la probabilidad. Un ejemplo de este tipo de investigación es la de Salinas-Herrar y Salinas-Hernández (2022), que observaron una buena integración con el currículo de los profesores de secundaria mexicanos en activo al trabajar conjuntamente en el diseño y análisis de una experiencia de enseñanza de la distribución normal en el bachillerato mexicano.

Por otro lado, los profesores entrevistados por Martín *et al.* (2021) coincidieron en la relevancia del enfoque teórico de la probabilidad, los principales conceptos probabilísticos a enseñar y el uso de tareas tradicionales, en coincidencia con el currículo canadiense. Prácticamente todos introdujeron el enfoque frecuencial a sus estudiantes, aunque la forma en que realizaron esta introducción y las situaciones que propusieron a dichos estudiantes variaron. Hubo distintas formas de conectar los diferentes puntos de vista de la probabilidad, y el enfoque subjetivo sólo ocupó un lugar marginal en la enseñanza. Por el contrario, hubo poco conocimiento del currículo en los futuros profesores de primaria en la investigación de Alonso-Castaño *et al.* (2021), lo que llevó a muchos a proponer problemas demasiado complejos para los conocimientos y edad de sus estudiantes.



Un trabajo relacionado es el de Cotrado *et al.* (2023), en el que los autores diseñan y evalúan una experiencia formativa con 38 futuros profesores de matemáticas peruanos, que realizaban un curso de estadística con el objetivo de desarrollar la competencia de análisis de la idoneidad didáctica (Godino, 2024, Godino *et al.*, 2023). Para ello, después de introducirlos a la idoneidad didáctica y sus componentes, proporcionan a los participantes algunos materiales curriculares de probabilidad y una guía de análisis. Los autores indican que encontraron limitaciones por parte de los futuros profesores en la valoración de indicadores de idoneidad y dificultades para elaborar un juicio razonado sobre ésta.

### ***Facetas mediacional e interaccional***

La evaluación del conocimiento en esta faceta se ha llevado a cabo analizando el conocimiento del profesorado, tanto respecto a los dispositivos aleatorios, como dados, cartas o ruletas y su uso para proponer tareas para los estudiantes (Hourigan y Leavy; 2020; Malaspina y Malaspina; 2020), el uso de representaciones visuales (Post y Predinger, 2022), y su conocimiento y uso de la tecnología (Biehler *et al.*, 2018; Martín *et al.*, 2021; Salinas-Herrera y Salinas-Hernández, 2022).

Respecto de los dispositivos aleatorios y juegos de azar relacionados, Malaspina y Malaspina (2020) realizaron un análisis cualitativo de experimentos didácticos con cinco profesores peruanos de primaria en activo. Los autores pidieron a los participantes que inventaran juegos modificando un juego de azar inicial, actividad que ayudó a desarrollar el pensamiento probabilístico de los profesores.

Hourigan y Leavy (2020) investigaron las producciones de 104 futuros profesores irlandeses de primaria que diseñaron juegos de azar equitativos y no equitativos para su uso en el aula de primaria, eligiendo dispositivos aleatorios. Los autores estudiaron los generadores aleatorios seleccionados y las características de las actividades diseñadas para ilustrar la equitatividad. Casi la mitad de los participantes construyeron con éxito juegos equitativos y no equitativos para tres generadores aleatorios diferentes. Las cartas, los dados y las monedas fueron los generadores aleatorios que presentaron más dificultades para pensar juegos para sus estudiantes.

Post y Prediger (2022) analizaron las prácticas de dos profesores alemanes con amplia experiencia al tratar con representaciones múltiples (tabla de doble entrada, diagrama en árbol, modelo de áreas, representación simbólica de fracciones) en la enseñanza



de la probabilidad condicionada. Para ello grabaron sus clases sobre este tema, observando cómo manejaban las dificultades de los estudiantes. La comparación de los dos casos reveló que las prácticas de enseñanza pueden variar enormemente: la simple traducción de los conceptos de un texto dado a otras representaciones fue suficiente para los estudiantes con una comprensión avanzada. Otros estudiantes necesitaron el apoyo de los profesores para desplegar los conceptos altamente compactados (como parte-de-parte) en varios elementos conceptuales (parte, todo y relación parte-todo) y conectar explícitamente los elementos conceptuales en diferentes representaciones para los diversos elementos conceptuales.

En cuanto al uso de la tecnología para enseñar probabilidad, Salinas-Herrera y Salinas-Hernández (2022), describen una experiencia con seis profesores mexicanos de matemáticas activos que trabajaron juntos para diseñar y analizar su experiencia docente con el *software Fathom* (<https://fathom.concord.org/>), que es un recurso especialmente diseñado para la educación estadística. Las sesiones grabadas en vídeo sirvieron para estudiar cómo los profesores interactuaban (diseñaban, utilizaban, adaptaban y modificaban) con el currículo y otros recursos durante su práctica. Algunos profesores no estaban familiarizados con el software y se mostraron escépticos sobre su utilización antes de impartir las clases. Esta opinión cambió después de las clases en los profesores.

En la encuesta a profesores canadienses sobre sus prácticas docentes, Martín *et al.* (2021) indican que los profesores utilizaron diversas tareas, recursos manipulativos y tecnología para explorar el enfoque frecuencial y hubo un amplio acuerdo sobre el valor añadido de las herramientas tecnológicas para la exploración y la profundización; sin embargo, utilizaron diferentes recursos y las mismas herramientas de formas distintas.

Biehler *et al.* (2018) diseñaron un curso para futuros profesores dirigidos a reforzar su conocimiento estadístico y didáctico, utilizando actividades de simulación. La finalidad fue ayudar a conectar ideas de datos y azar por medio de algunas actividades y describen entrevistas a cuatro futuros profesores, indicando que las actividades sirvieron para mejorar tanto el conocimiento matemático, como el didáctico y tecnológico de los profesores.



## Conclusiones y recomendaciones para la formación de profesores

La síntesis presentada en las anteriores secciones indica carencias formativas de los futuros profesores en su conocimiento matemático sobre la probabilidad. Dichas carencias son razonables, dado la variedad de diferentes conocimientos implicados en el estudio de la probabilidad y el poco tiempo disponible para la formación matemática y didáctica del profesorado de educación primaria en las Facultades de Educación.

Es claro que muchos de los problemas descritos se irán resolviendo cuando los profesores, ya en activo, adquieran una experiencia docente que les permita completar su formación. Aun así, la investigación reseñada llama la atención hacia la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado de educación primaria para enseñar probabilidad, para lo cual, además de ampliar el tiempo disponible, se podrían utilizar tareas relacionadas con la probabilidad en el estudio de otros temas matemáticos, dada la relación de la probabilidad con los mismos. Un ejemplo se muestra en las propuestas de López Martín *et al.* (2025), que utilizan tareas que promueven simultáneamente el razonamiento probabilístico y proporcional.

Un tema particularmente difícil para los futuros profesores ha sido la probabilidad condicionada e independencia, respecto a los cuales se han encontrado numerosos sesgos de razonamiento, tanto en el futuro profesorado de educación primaria (Gómez-Torres, 2014; Vásquez y Alsina, 2015b), como el de educación secundaria (Díaz *et al.*, 2012; Sánchez, 1996). El uso en la formación de profesores de representaciones visuales de los problemas de probabilidad condicionada e independencia sugerido por Post y Predinger (2002) podría contribuir a mejorar este conocimiento.

Esta falta de conocimiento explica las dificultades relacionadas con los diferentes componentes de su conocimiento didáctico. Por ejemplo, ha influido en las dificultades mostradas en algunos estudios para proponer problemas adecuados a los estudiantes (Alonso-Castaño *et al.*, 2021), relacionar los diferentes significados de la probabilidad (Batanero *et al.*, 2021), o reconocer los objetos matemáticos requeridos por los estudiantes para resolver los problemas propuestos (Gómez-Torres, 2014. Vásquez y Alsina, 2015b). Las tareas propuestas en estas investigaciones podrían servir de base para reforzar la preparación en estos temas, que son claves



para una adecuada enseñanza de la probabilidad. Otra competencia fundamental que igualmente se puede mejorar con tareas similares a las descritas es la de reconocer e interpretar las estrategias y errores de los estudiantes, que no siempre fue sencillo en varios trabajos (Burgos *et al.*, 2022); López-Martín *et al.*, 2025).

Respecto a las actitudes del profesorado, varios estudios (Alvarado *et al.*, 2018; Anasagasti *et al.*, 2024; Estrada y Batanero, 2019) coinciden en la utilidad y valor de la probabilidad percibidos por el profesorado, unidos al sentimiento de que necesitan mayor conocimiento didáctico del tema para realizar una enseñanza adecuada. Estos resultados también refuerzan el interés de incrementar la formación del profesorado sobre probabilidad y su didáctica.

Finalmente señalamos el interés de continuar esta línea de investigación completando los trabajos citados, en particular los relacionados con el profesorado en ejercicio y el futuro profesorado de educación secundaria en que las investigaciones son escasas.

#### Agradecimiento

Proyecto PID2022-139748NB-100, MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ Y FEDER, UE.



## Referencias

- Alonso-Castaño M., Alonso, P., Mellone, M. y Rodríguez-Muñiz L. J. (2021). What mathematical knowledge do prospective teachers reveal when creating and solving a probability problem? *Mathematics*, 9(24), 3300. <https://doi.org/10.3390/math9243300>
- Alvarado, H., Andaur, G. y Estrada, A. (2018). Actitudes hacia la probabilidad y su enseñanza: un estudio exploratorio con profesores de matemática en formación y en ejercicio de Chile. *Paradigma*, 39(2), 36-64.
- Anasagasti, J., Izagirre, A. y Berciano, A. (2024). Actitud hacia la probabilidad y su enseñanza del profesorado de educación secundaria. *Educación Matemática*, 36(3), 143-172. <https://doi.org/10.24844/em3603.06>
- Arteaga, P. (2011). *Evaluación de conocimientos sobre gráficos estadísticos y conocimientos didácticos de futuros profesores*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Azcárate, P. (1995). *El conocimiento profesional de los profesores sobre las nociones de aleatoriedad y probabilidad*. Tesis doctoral. Universidad de Cádiz.
- Ball, D. L., Thames, M. H. y Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: what makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. <https://doi.org/10.1177/0022487108324>
- Batanero, C. y Álvarez-Arroyo, R. (2024), Teaching and learning of probability. *ZDM Mathematics Education* 56, 5–17. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01511-5>
- Batanero, C., Begué, N., Álvarez-Arroyo, R. y Valenzuela-Ruiz, S. M. (2021). Prospective mathematics teachers understanding of classical and frequentist probability. *Mathematics*, 9(19), 2526. <https://doi.org/10.3390/math9192526>
- Batanero, C. y Chernoff, E. (2018). *Teaching and learning stochastics. Advances in probability education research. ICME-13 monographs*. Springer.
- Batanero, C., Chernoff, E., Engel, J., Lee, H. y Sánchez, E. (2016). *Research on teaching and learning probability*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-31625-3\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-31625-3_1)
- Batanero, C., Godino, J. D. y Roa, R. (2004). Training teachers to teach probability. *Journal of statistics Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/10691898.2004.11910715>
- Biehler, R., Frischemeier, D. y Podworny, S. (2018). Elementary preservice teachers' reasoning about statistical modeling in a civic statistics context. *ZDM – Mathematics Education*, 50, 1237–1251 (2018). <https://doi.org/10.1007/s11858-018-1001-x>
- Borovcnik, M. (2021). The meaning of probability from a foundational perspective. *Revista Sergipana de Matemática e Educação Matemática*, 6(3), 42–76. <https://doi.org/10.34179/revistem.v6i3.14904>
- Borovcnik, M. y Kapadia, R. (2018). Reasoning with risk: Teaching probability and risk as twin concepts (pp. 3-22). En C. Batanero, y E. Chernoff (Eds), *Teaching and learning stochastics. Advances in probability education research* Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-72871-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-72871-1_1)
- Burgos, M., López-Martín, M. M., Albanese, V. y Aguayo-Arriagada, C. G. (2023). Analysis of primary school students' answers to fair game tasks: An experience with pre-service teachers. *Bulletin of Statistics and Operations Research*, 39(3), 48–69.



- Burgos, M., López-Martín, M.M., Aguado, C, G. y Albanese, V. (2022). Análisis cognitivo de tareas de comparación de probabilidades por futuros profesores de educación primaria. *Uniciencia*, 36(1), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ru.36-1.38>
- Chapman, O. (2021). Mathematics teacher educator knowledge for teaching teachers. In: Goos, M., Beswick, K. (Eds), *The learning and development of mathematics teacher educators*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-62408-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-62408-8_2)
- Chernoff, E. J. y Sriraman B. (2014) (Eds.). Probabilistic thinking: presenting plural perspectives. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7155-0>
- Cotrado, B., Burgos, M., Beltrán-Pellicer, P. y Castro, A. (2023). Análisis didáctico de materiales curriculares por futuros profesores. *Cadernos de Pesquisa*, 53, e10031-e10031. <https://doi.org/10.1590/1980531410031>
- Díaz, C., Contreras, J. M., Batanero, C. y Roa, R. (2012). Evaluación de sesgos en el razonamiento sobre probabilidad condicional en futuros profesores de Educación Secundaria. *Bolema*, 26, 1207-1226. <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000400006>
- Eichler, A. (2011). Statistics teachers and classroom practices. In C. Batanero, G. Burrill, y C. Reading (Eds.), *Teaching statistics in school mathematics- challenges for teaching and teacher education* (pp. 175-186). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-1131-0\\_19](https://doi.org/10.1007/978-94-007-1131-0_19)
- Estrada, A. y Batanero, C. (2019). Prospective primary school teachers' attitudes towards probability and its teaching. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 15(1), em0559. <https://doi.org/10.29333/iejme/5941>
- Fernandes, J. A. y Gea, M. M. (2018). Conhecimento de futuros professores dos primeiros anos escolares para ensinar probabilidades. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 14, 15-30. <https://doi.org/10.35763/aiem.v0i14.213>
- Fischbein, E. (1975). *The intuitive sources of probabilistic thinking in children*. Reidel.
- Godino, J. D. (2013). Indicadores de la idoneidad didáctica de procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 8(11), 111-132.
- Godino, J. D. (2024). *Enfoque ontosemiótico en educación matemática. Fundamentos, herramientas y aplicaciones*. McGraw Hill-Aula Magna.
- Godino, J., Batanero, C. y Burgos, M. (2023). Theory of didactical suitability: An enlarged view of the quality of mathematics instruction. *Eurasia*, 18(1), 1-20. <https://doi.org/10.29333/ejmste/13187>
- Godino, J. D., Giacomone, B., Batanero, C. y Font, V. (2017). Enfoque ontosemiótico de los conocimientos y competencias del profesor de matemáticas. *Bolema*, 31 (57), 90-113. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v31n57a05>
- Gómez-Torres (2014). *Evaluación y desarrollo del conocimiento matemático para enseñar la probabilidad en futuros profesores de educación primaria*. Tesis doctoral. Universidad de Granada
- Gravir, O. (2019). Testing the negative recency effect among teacher students trying to generate random sequences. En U.T. Jankvist, M. Van den Heuvel-Panhuizen, y M. Veldhuis, (Eds.). *Proceedings of the Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*. Freudenthal Group, Freudenthal Institute, Utrecht University y ERME. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02411594>



- Guiñez, F., Vásquez, C., Brito, C. y Martínez, S. (2021). Alice in random land: A resource for improving attitudes towards probability and its teaching. *Statistics Education Research Journal*, 12(2), Article 14. <https://doi.org/10.52041/serj.v20i2.410>
- Hill, H. C., Sleep, L., Lewis, J. M. y Ball, D. (2007). Assessing teachers' mathematical knowledge. En F. Lester (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 111-155). Information Age Publishing y NCTM.
- Hoffmann, A. y Even, R. (2024). What do mathematicians wish to teach teachers about the discipline of mathematics?. *Journal of Mathematics Teacher Education* 27, 479-497. <https://doi.org/10.1007/s10857-023-09577-4>
- Hourigan, M. y Leavy, A. M. (2020). Pre-service teachers' understanding of probabilistic fairness: Analysis of decisions around task design. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(7), 997-1019. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2019.1648891>
- Ingram, J. (2022). Randomness and probability: exploring student teachers' conceptions. *Mathematical Thinking and Learning*, ahead of print 1-19. <https://doi.org/10.1080/10986065.2021.2016029>
- Jacob, F., John, S. y Gwany, D. (2020). Teachers' pedagogical content knowledge and students' academic achievement: a theoretical overview. *Journal of Global Research in Education and Social Science*, 14(2), 14-44.
- Jones, G. A. (2005). *Exploring probability in school. Challenges for teaching and learning*. Springer. [https://doi.org/10.1007/0-387-24530-8\\_4](https://doi.org/10.1007/0-387-24530-8_4)
- Kurt, G., y Coşkuntuncel, O. (2020). *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 11(3), 706-732. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.728122>
- Leavy, A., Meletiou-Mavrotheris, M. y Paparistodemou, E. (2018). *Statistics in early childhood and primary education: Supporting early statistical and probabilistic thinking*. Springer.
- López-Martín, M. M., Burgos, M. y Albanese, V. (2025). Preservice teachers interpreting and acting on students' responses to a probability problem. *Statistics Education Research Journal*, 24(2), 3-3. <https://doi.org/10.52041/serj.v24i2.819>
- Lecoutre, M. P. (1992). Cognitive models and problem spaces in "purely random" situations. *Educational Studies in Mathematics*, 23(6), 557-568. <https://doi.org/10.1007/BF00540060>
- Malaspina, M. y Malaspina, U. (2020). Game invention as means to stimulate probabilistic thinking. *Statistics Education Research Journal*, 19(1), 57-72. <https://doi.org/10.52041/serj.v19i1.119>
- Martin, V., Thibault, M. y Roy, N. (2021). Pratiques déclarées d'enseignement des probabilités: enquête auprès de personnes enseignantes du primaire et secondaire au Québec. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education* 21, 596-624 (2021). <https://doi.org/10.1007/s42330-021-00177-z>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. MEFP (2022a). *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria* MEFP. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. MEFP (2022b). *Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. MEFP. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>



- Mohamed, N. (2012). *Evaluación del conocimiento de los futuros profesores de educación primaria sobre probabilidad*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Pino-Fan, L. R. y Godino, J. D. (2015). Perspectiva ampliada del conocimiento didáctico-matemático del profesor. *Paradigma*, 36(1), 87-109.
- Post, M. y Prediger, S. (2022). Teaching practices for unfolding information and connecting multiple representations: the case of conditional probability information. *Mathematics Education Research Journal*, august 2022, <https://doi.org/10.1007/s13394-022-00431-z>
- Pratt, D., y Kazak, S. (2018). Research on uncertainty. En D. Ben-Zvi, K. Makar, y J. Garfield (Eds.), *International handbook of research in statistics education* (pp. 193-227). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66195-7\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66195-7_6)
- Rodríguez-Alveal, F., Díaz-Levicoy, D. y Aguerrea, M. (2022). Alfabetización y pensamiento probabilístico en docentes de matemática, en formación inicial y en activo. *Uniciencia*, 36(1), 1-16. <https://doi.org/10.15359/ru.36-1.22>
- Salinas-Herrera, J., y Salinas-Hernández, U. (2022). Teaching and learning the notion of normal distribution using a digital resource. *Canadian Journal of Science, Mathematics, and Technology Education*, 22, 576-590. <https://doi.org/10.1007/s42330-022-00226-1>
- Sánchez, E. (1996). Dificultades en la comprensión del concepto de eventos independientes. En F. Hitt (Ed.), *Investigaciones en Matemática Educativa* (pp. 389-404). México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Scheiner, T., Montes, M. A., Godino, J. D., Carrillo, J. y Pino-Fan, L. R. (2019). What makes mathematics teacher knowledge specialized? Offering alternative views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(1), 153-172. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9859-6>
- Shulman (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Vásquez, C. y Alsina, A. (2015a). Conocimiento didáctico-matemático del profesorado de educación primaria sobre probabilidad: Diseño, construcción y validación de un instrumento de evaluación. *Bolema*, 29(52), 681-703. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n52a13>
- Vásquez, C. y Alsina, A. (2015b). El conocimiento del profesorado para enseñar probabilidad: Un análisis global desde el modelo del conocimiento didáctico-matemático. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 7, 27 - 48. <https://doi.org/10.35763/aiem.v1i7.104>
- Yang, X., y Kaiser, G. (2022). The impact of mathematics teachers' professional competence on instructional quality and students' mathematics learning outcomes. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 48, 101225. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2022.101225>





SIN FRONTERAS

# La docencia universitaria, rutas para su profesionalización

## University teaching, routes for its professionalization

Mario Rueda Beltrán\*  
Joyce Isabel Aragón Verduzco\*\*

Fecha de recepción: 31 de enero de 2025  
Fecha de aceptación: 15 de mayo de 2025

### RESUMEN

La docencia junto con la investigación y la difusión de la cultura conforman las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior, no obstante, su ejercicio se ha visto obstaculizado por diferentes circunstancias. Por un lado, las condiciones institucionales marcadas por el contexto actual de la educación superior en México, en el que aparecen múltiples desafíos, como infraestructura deficiente, acceso limitado a la educación ya sea por razones económicas o estructurales, además de resultados educativos desiguales. A la vez, los estatutos institucionales que al priorizar alguna de estas funciones contribuyen a crear la imagen de que una tiene mayor importancia que las otras. Con este panorama y con el interés puesto en la docencia como la actividad más relevante a cargo de la universidad, se proponen rutas para la profesionalización docente bajo la perspectiva de que esto repercutirá en la calidad de la formación profesional.

### ABSTRACT

Teaching together with research and cultural dissemination constitute the substantive functions of higher education institutions, however, their exercise has been hindered by different circumstances. On the one hand, the institutional conditions marked by the current context of higher education in Mexico, in which multiple challenges appear, such as poor infrastructure, limited access to education either for economic or structural reasons, in addition to unequal educational results. At the same time, the institutional statutes that prioritize some of these functions contribute to creating the image that one has greater importance than the others. With this panorama and with the interest placed on teaching as the most relevant activity in charge of the university, routes for the teaching professionalization are proposed in the perspective that this will have an impact on the quality of professional training.

### Palabras clave:

*Docencia universitaria, profesionalización docente, educación superior, instituciones de educación superior, formación profesional.*

### Keywords:

*University teaching, teaching professionalization, higher education, higher education institutions, professional training.*

\* Investigador Titular, IISUE-UNAM

\*\* Asistente de Investigación, IISUE-UNAM

## Introducción

La educación superior proclamada por la UNESCO como un derecho humano (2011), aún dista considerablemente de ser reconocida como tal a nivel mundial. Si bien esta meta aspiracional es compartida prácticamente por todas las naciones, el estado que guarda su cumplimiento es muy disímulo entre países y al interior mismo de los estados que los conforman. Aspectos como la cobertura, la eficiencia terminal, el abandono y la calidad escolar están alejados de mostrar un equilibrio en todos los sistemas educativos en el mundo. A pesar de la disparidad que guardan cada uno de estos elementos en el conjunto de las instituciones de educación superior, la docencia es un elemento compartido por todas ellas porque cuenta con la aceptación general para considerarla como la actividad central y el instrumento más idóneo, mediante el cual las organizaciones intentan dar cumplimiento a los fines que las propias comunidades locales les han encomendado. Ante este panorama, este ensayo busca profundizar en el reconocimiento de la profesionalización de la docencia universitaria, como un recurso para mejorar la calidad educativa y garantizar el derecho a la educación superior en México.

## La educación superior en México hoy

Bajo la consigna de presentar el estado actual de la educación superior en México se podrían utilizar algunos referentes usuales destacando sus dimensiones, por ejemplo, que el porcentaje de cobertura es de 43.8% de jóvenes entre 18-22 años, con una matrícula cercana a 5.4 millones de estudiantes; o bien, que el índice de eficiencia terminal es de 68.7 y el de abandono es de 7.2. También se puede llamar la atención sobre su diversidad, al mencionar la amplia y variada oferta de escuelas e instituciones, que suman siete mil y más de cuatro mil, respectivamente. En el conglomerado se identifican distintos tipos como el Técnico Superior Universitario, las Universidades Públicas Federales y Estatales, el Tecnológico Nacional de México, las Universidades Tecnológicas y Politécnicas, las Universidades Interculturales, las Escuelas Normales, los Centros, el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) y distintas Universidades Particulares. Aproximadamente, en el conjunto, más de cuatrocientos cincuenta mil personas despliegan sus actividades profesionales como docentes (SEP, 2024; SIIES, s.f.).



Sin embargo, esta información resulta parcial e insuficiente si se pretende proporcionar un panorama más completo de las condiciones concretas de las instituciones que brindan este servicio. Al respecto, se pueden retomar los retos identificados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2024) en la perspectiva de contribuir a consolidar la garantía al derecho a la educación, tomando en cuenta algunos elementos, como la insuficiente cobertura, las carencias en la infraestructura, las limitaciones de accesibilidad física y económica, el rezago e interrupción de las trayectorias académicas, el bajo aprovechamiento e inequidades en los resultados de logro educativo y la falta de información de alta calidad, para ahora sí, dar cuenta de mejor manera del estado actual de la educación superior.

De acuerdo con lo expuesto por este organismo (CONEVAL, 2024), a pesar de que la oferta de opciones para cursar este grado académico parece muy amplia, actualmente resulta insuficiente considerando que por cada mil personas de entre 18 a 24 años existen 0.6 instituciones disponibles, inclusive teniendo en cuenta que la población de esta edad no es atendible en su totalidad, ya que no todos cuentan con estudios completos de educación media superior. Esto último parece ser una de las tareas pendientes de la política educativa, ya que es precisamente durante la trayectoria por la educación media superior y su tránsito a la educación superior, en donde hay un porcentaje importante de estudiantes en México que presentan rezagos o interrumpen sus trayectorias académicas.

Sumado a esto, se manifiesta la falta de diagnóstico y de ejecución de estrategias para responder a la disponibilidad de infraestructura educativa. Además de las limitaciones en cuanto al acceso físico, ya sea por los tiempos de traslado o por la falta de opciones de educación a distancia; al respecto, se ha observado que el tiempo de traslado a la escuela aumenta notablemente en la medida que se avanza en la trayectoria escolar, por ejemplo, la proporción de estudiantes de localidades rurales que tardan de media a una hora para llegar a su centro educativo pasa del 3.1 % en primaria, al 32.0 % en educación superior. De igual forma las condiciones económicas afectan la asistencia de los estudiantes, principalmente de aquellos procedentes de hogares con ingresos inferiores a la Línea de Pobreza Extrema por Ingresos, lo que también genera dificultades adicionales al gasto familiar debido a los importes asociados con la educación, como el pago de cuotas, transporte y materiales educativos; situaciones que aumentan con el avance en cada grado escolar. Las problemáticas anteriores se ven agravadas cuando



se trata de poblaciones en comunidades rurales, que hablan una lengua indígena o que viven con alguna discapacidad.

Lo planteado representa una situación que afecta a todos los actores involucrados en este nivel educativo. Particularmente para los docentes la falta de una infraestructura adecuada, junto con las limitaciones en el acceso a los servicios y recursos necesarios, dificulta el desarrollo óptimo de sus funciones y, con ello, la obtención de mejores resultados académicos de los estudiantes (Canales et al., 2022). Aunque la oferta gubernamental ha buscado responder a las necesidades de la docencia proponiendo intervenciones como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente y el Fortalecimiento a la Excelencia Educativa, que procuran la mejora de la formación docente, aun no se identifican apoyos adicionales para el acompañamiento continuo o inversión dirigida a enriquecer el ambiente escolar o las habilidades socioemocionales (CONEVAL, 2024).

Adicionalmente se debe reconocer la presencia de situaciones extraordinarias, que han afectado el funcionamiento regular de las instituciones para hacer efectivo el cumplimiento de la función de docencia. Observando el panorama global, si recientemente ha habido un acontecimiento notable que ha afectado a toda la humanidad es la pandemia ocasionada por el COVID-19; suceso del que se han hecho múltiples estudios y que aún se seguirán haciendo dada la complejidad y gravedad de lo ocurrido para, sobre todo en este caso, poder identificar las afectaciones en los sistemas de educación.

Ante la prolongada emergencia sanitaria y su derivado aislamiento forzado, en su mayoría, las reacciones institucionales se dirigieron hacia el establecimiento de la "enseñanza en línea", consistente fundamentalmente en llevar a las plataformas digitales las mismas acciones que tenían lugar de forma presencial en los salones de clase. Muy pronto estas iniciativas pusieron al descubierto las grandes carencias y desigualdades existentes en las instituciones de educación superior (Abdrasheva *et al.*, 2022; Huepe et al., 2022), particularmente en cuanto infraestructura tecnológica y capacidad de respuesta ante la emergencia. Estas grandes desigualdades también se hicieron presentes respecto a la existencia y manejo de los recursos digitales apropiados, tanto en el profesorado como en los estudiantes. Al mismo tiempo, se cuestionaron los modelos pedagógicos tradicionales, la pertinencia de los contenidos e, inclusive, el sentido profundo de las



instituciones de educación superior, de los programas y de los mismos roles de directivos, profesores y estudiantes (Abdrasheva *et al.*, 2022; Cadena y Ramos, 2023; Huepe *et al.*, 2022).

Para algunos, la modalidad de lo virtual en la educación no vino para resolver un problema circunstancial, sino que llegó para quedarse y transformar todo el sistema educativo; afirmación quizá marcada por la gran utilidad mostrada en su momento como único recurso para enfrentar la emergencia y por su influencia en lo que hoy se conoce como “enseñanza híbrida”, en la que se conjunta la enseñanza en un aula física con el empleo de recursos tecnológicos. Sin embargo, esta modalidad es solamente uno de tantos recursos disponibles para hacer frente a los nuevos desafíos de la educación universitaria. Al respecto, en diversos países se ha identificado la necesidad de integrar componentes socioformativos en las estrategias y diseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como involucrar a los estudiantes, al personal docente y no docente en estas nuevas iniciativas. De la misma manera se recomienda el uso de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como herramientas para personalizar la formación de los estudiantes, tomando en cuenta sus diferencias y necesidades.

Algunos retos derivados de las experiencias provocadas por la pandemia podrían expresarse diciendo que la emergencia sanitaria afectó la vida de todos, y que a la universidad se le planteó la necesidad de renovar prácticas, saberes y compromisos. Así como reconocer que la sociedad cambió y, por ende, las nuevas situaciones de trabajo docente exigen más conocimientos sobre lo ocurrido, por lo que se deben canalizar esfuerzos para identificar la naturaleza de los cambios y sus principales consecuencias en distintos ámbitos, a partir de iniciar alianzas entre las partes involucradas y colectivamente construir nuevas vías de actuación.

## **El rol de la docencia en las Instituciones de Educación Superior**

La actividad docente en las universidades, junto con la de investigación y la de difusión de la cultura forman parte primordial de las tres funciones sustantivas encomendadas a estas organizaciones. Cada una de ellas ha sido pensada para orientar las iniciativas institucionales hacia la garantía de una formación para las nuevas generaciones con un perfil profesional y personal



apropiado, con la intención de cumplir con el mandato social de enfrentar los retos del presente y el futuro de las comunidades. Aun con el desarrollo de acciones específicas que guían el ejercicio institucional en estas funciones, por diferentes circunstancias, algunos organismos no cuentan con la infraestructura adecuada para otorgarles igual importancia y en los hechos le conceden más peso solo a alguna de ellas. Por ejemplo, es reconocido que con la consolidación de la función de investigación las universidades adquieren mayor prestigio, o que algunas, prácticamente, centran su desempeño de manera exclusiva en la formación profesional, o que no cuentan con las condiciones apropiadas para contribuir de forma significativa a la difusión de la cultura. Esta situación también puede favorecer la percepción de que estas funciones sustantivas poseen distintos grados de relevancia y así, la investigación puede presentarse como la actividad clave para el funcionamiento de las universidades y de alguna manera contribuir a crear la imagen de que la función de la docencia o la de difusión de la cultura son de menor rango.

Al margen de reconocer que el conjunto de las tres funciones conforma la expectativa social del ideal exigido a las universidades, es un hecho que las existentes cuentan con infraestructuras diversas que facilitan u obstaculizan el cumplimiento pleno de dichas funciones. Por el momento, interesa destacar en este trabajo algunos de los elementos que ubican a la función docente como la actividad más relevante a cargo de la universidad, ya que ésta constituye la principal herramienta para cumplir con la formación profesional, que en gran medida se logra a través de las actividades desplegadas por sus profesores.

Esta labor es desarrollada por prácticamente la totalidad de los académicos de una institución, incluso aquellos que se ocupan de la formación de los futuros investigadores, ya que la docencia también es empleada por ellos como recurso indispensable para el aprendizaje de su quehacer. Adicionalmente, para reconocer la importancia de esta actividad se puede aludir a las historias personales de los estudiantes que muestran, con frecuencia, que la interacción con un docente específico definió el gusto o rechazo por una materia y, a la vez, contribuyó a determinar un particular destino profesional y personal.

A pesar de la importancia de esta actividad, a lo largo del tiempo, se han presentado circunstancias que de alguna manera han afectado su prestigio, como la tradición de las universidades



durante siglos mediante la cual se acreditaba la enseñanza del catedrático con la demostración del dominio de un conocimiento disciplinar, esto a través de contar con un título profesional o grado académico. Afortunadamente, cada vez es más frecuente la aceptación de que el conocimiento de una disciplina no es suficiente para garantizar su enseñanza apropiada.

En la misma dirección, con el reconocimiento del prestigio institucional sustentado en la producción científica, la investigación ha contribuido a fortalecer la percepción social de que la función docente es una actividad de menor jerarquía. Visión reforzada por la presencia de los programas de estímulos a la productividad en las instituciones de educación superior, que otorgan mayores recompensas a los productos de la investigación que, a los asociados con las actividades vinculadas con la función docente, como la impartición de clases, las asesorías, las tutorías, la dirección de tesis, entre otras.

Otro elemento por destacar es la ausencia o fragilidad de los modelos didácticos adoptados por las instituciones y, adicionalmente, la dificultad de su difusión y aceptación de parte de todos los involucrados en el proceso. Así como la atención muy inestable dirigida a procurar las condiciones institucionales necesarias para hacer factible el desarrollo de la docencia en general o específicamente, en garantizar los requerimientos para la puesta en marcha del modelo educativo adoptado. La inestabilidad en estos aspectos no solo afecta la calidad educativa, sino que también pone en riesgo el funcionamiento y éxito a largo plazo del proyecto educativo institucional.

## Profesionalización del docente universitario

Con la presentación del marco en el que se inscribe la docencia de la educación superior en México, se ponen de manifiesto los retos principales a los que los académicos se enfrentan hoy en día, desde la oferta educativa en el nivel superior hasta las exigencias institucionales para el cumplimiento de su función docente. Además, se propone el reconocimiento de la complejidad del ejercicio de la docencia, ya que este no sólo radica en la transmisión de determinados contenidos, sino que hay otros aspectos clave que le influyen significativamente, como las características del objeto a enseñar, las experiencias, las competencias y la formación del docente; o las relaciones profesor-alumno que se construyen dentro o fuera del aula, o el modelo didáctico



y los planes y programas de estudios adoptados por el sistema institucional, o por los propios académicos en el momento de desplegar sus iniciativas como profesor universitario.

Durante siglos se consideró que, para la actividad docente en el nivel superior, sólo era necesario el dominio de los conocimientos propios de un área disciplinar y que en la práctica se irían adquiriendo las competencias necesarias para la enseñanza, no obstante, hoy en día esta perspectiva se ha transformado promoviendo la docencia más bien como una profesión. Para profundizar en este enfoque se puede partir del hecho de que enseñar es aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente (Tardif, 2014). Con la pandemia, por ejemplo, en cada institución se adoptaron diferentes estrategias para adaptar las condiciones hacia la enseñanza virtual o híbrida, implicando, en la mayoría de los casos, un aumento en el uso de recursos tecnológicos, por lo que los docentes tuvieron que desarrollar gradualmente las habilidades necesarias para adaptarse y darle continuidad a su labor. Si bien, el dominio de estos saberes, que constituyen el fundamento de la práctica y competencia profesionales, puede derivarse de experiencias cotidianas, para avanzar hacia una profesionalización docente son de igual relevancia aquellos saberes sistemáticos sobre un determinado campo de actuación especializada y de carácter psicopedagógico, es decir, aquellos derivados de las actividades de formación, investigación, difusión y actualización (Tejada, 2013; Zabalza *et al.*, 2018). En este sentido, se puede decir que para la profesionalización docente se “requiere de un amplio conocimiento pedagógico y una competencia didáctica cambiante o flexible y adaptativa para el momento histórico presente” (Linares *et al.*, 2021, p. 7).

La profesionalización docente se debe reconocer como un proceso dinámico y en permanente reconstrucción, para el que debe existir un balance entre la especialización en un campo de conocimiento específico y el dominio de los procesos y recursos psicopedagógicos que puedan responder a las necesidades y demandas de los estudiantes, y, en general, del contexto en el que se inscribe cada institución.

De tal forma, la docencia debe transitar hacia un rol de mediación u orientación del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Medina, 2022); incorporar el uso actualizado de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento; disponer de experiencias de intercambio en diferentes espacios como congresos, foros, encuentros o trabajo colegiado entre docentes (Linares *et al.*, 2021); propiciar



la reflexión sobre el ejercicio de la profesión de forma sistemática (Tejada, 2013); seguir procesos de evaluación diagnóstica, sumativa y de acreditación, para examinar la eficacia de sus estrategias de enseñanza y hacer las modificaciones necesarias (Medina, 2022).

## Perspectivas para la docencia en el corto y mediano plazo

A partir de lo presentado y en la perspectiva de avanzar hacia una profesionalización docente en las instituciones de educación superior, se delinearán algunas acciones estratégicas derivadas del conocimiento surgido de algunos trabajos de investigación educativa. En primer lugar, la revisión de la función docente en cada institución debiera estar orientada hacia el análisis de sus actividades cotidianas (Jackson, 1992) en cada unidad, carrera, departamento y unidad de enseñanza aprendizaje, es decir, darse la oportunidad de acercarse al conocimiento de la diversidad y la singularidad. Ya el trabajo pionero de Jackson mostró la riqueza de un enfoque como este, al poner el énfasis en la observación de las actividades cotidianas de la escuela y con ello, hizo posible el descubrimiento de la existencia del “currículo oculto”, mostrando, a la vez, el potencial del empleo de metodologías cualitativas como recurso para aumentar nuestro conocimiento de las instituciones escolares. Por eso es que ahora se señala como conveniente, no solo revisar los indicadores tradicionales como la eficiencia terminal, el índice de titulación o el abandono escolar, sino explorar la vida cotidiana del quehacer a través de identificar, por ejemplo, los criterios de asignación de las materias, las unidades de enseñanza aprendizaje de alta reprobación, el conocimiento de los modelos didácticos de los profesores, la infraestructura disponible en cada escenario de enseñanza, el equipamiento, los programas de apoyo integral dirigidos a estudiantes, maestros y personal administrativo.

En segundo lugar, para construir un panorama de la complejidad de la función docente en cada una de las organizaciones, sería conveniente recoger el punto de vista de los directivos, los académicos y los estudiantes, garantizando su participación en el proceso de acopio de la información y de su correspondiente análisis, con la intención de asegurar también la edificación de iniciativas que partan de un diagnóstico más certero sobre las



condiciones institucionales y se propicie el interés en lograr un bienestar compartido por todos los miembros de la comunidad.

Un tercer aspecto, manifiesto en muchas instituciones de educación superior, es el diseño y promoción de programas especiales para consolidar la función docente, como los programas de tutorías, las asesorías, la orientación psicológica, la promoción de la salud y becas, entre otros. En este caso, sería conveniente incursionar en el conocimiento de quienes participan en cada uno de ellos y en dar cuenta de su funcionamiento en el día a día, considerando la perspectiva de los encargados de dichos programas y de los beneficiarios de estos.

Por otra parte, en las actuales plataformas digitales se constata la existencia de una gran oferta de muy diversas modalidades y estrategias de enseñanza y aprendizaje, a las que los profesores pueden tener acceso prácticamente de forma ilimitada. Este recurso pareciera constituir una gran oportunidad para los directivos de las instituciones, para darlo a conocer y ponerlo al servicio de todo el personal académico. Sin embargo, esta opción habría que complementarla con acciones que ofrezcan la oportunidad a los docentes de reflexionar e identificar las características personales puestas en juego en su labor, considerando tanto el conocimiento disciplinar con el que cuentan, como el conocimiento didáctico propio de su disciplina. Mediante este ejercicio, los profesores podrían reconocer sus propias cualidades y preferencias, así como sus dificultades en la interacción de los diversos momentos involucrados en los procesos de la enseñanza y el aprendizaje para lograr una mayor satisfacción personal a través del cumplimiento de su quehacer como profesional de la docencia.

En última instancia, las iniciativas para consolidar el desarrollo de la función docente en las instituciones de educación superior deberían estar guiadas por la intención de promover y consolidar la autorregulación, ese proceso complejo que se retroalimenta con las estrategias personales que permiten alcanzar metas previamente fijadas, y al hacerlo, lograr una adaptación adecuada al medio con repercusiones favorables en el desarrollo emocional y el bienestar personal (Zimmerman, 1989). Si la preocupación de las instituciones es lograr el bienestar estudiantil no es menos relevante, también y simultáneamente, lograr la correspondiente satisfacción del profesorado.



De forma complementaria, otra guía para orientar las iniciativas de cambio en la función docente podría consolidar el compromiso ético al ejercer esta función, asumiendo en la práctica algunos principios como la satisfacción por realizar esta labor, la conciencia sobre la relevancia de su realización, la generación de aprendizajes significativos, la verificación de su pertinencia, el desarrollo integral de los estudiantes al considerar los componentes cognitivos y socioafectivos, así como la procuración del bienestar del grupo completo (Torquemada, 2022).

Todo lo anterior para construir las rutas hacia una **profesionalización** del quehacer docente, en cuanto dominio del conocimiento de la materia y la actualización permanente de cómo enseñarla, así como la garantía de la contribución de todos los protagonistas para la consolidación del bienestar compartido en toda la comunidad universitaria.



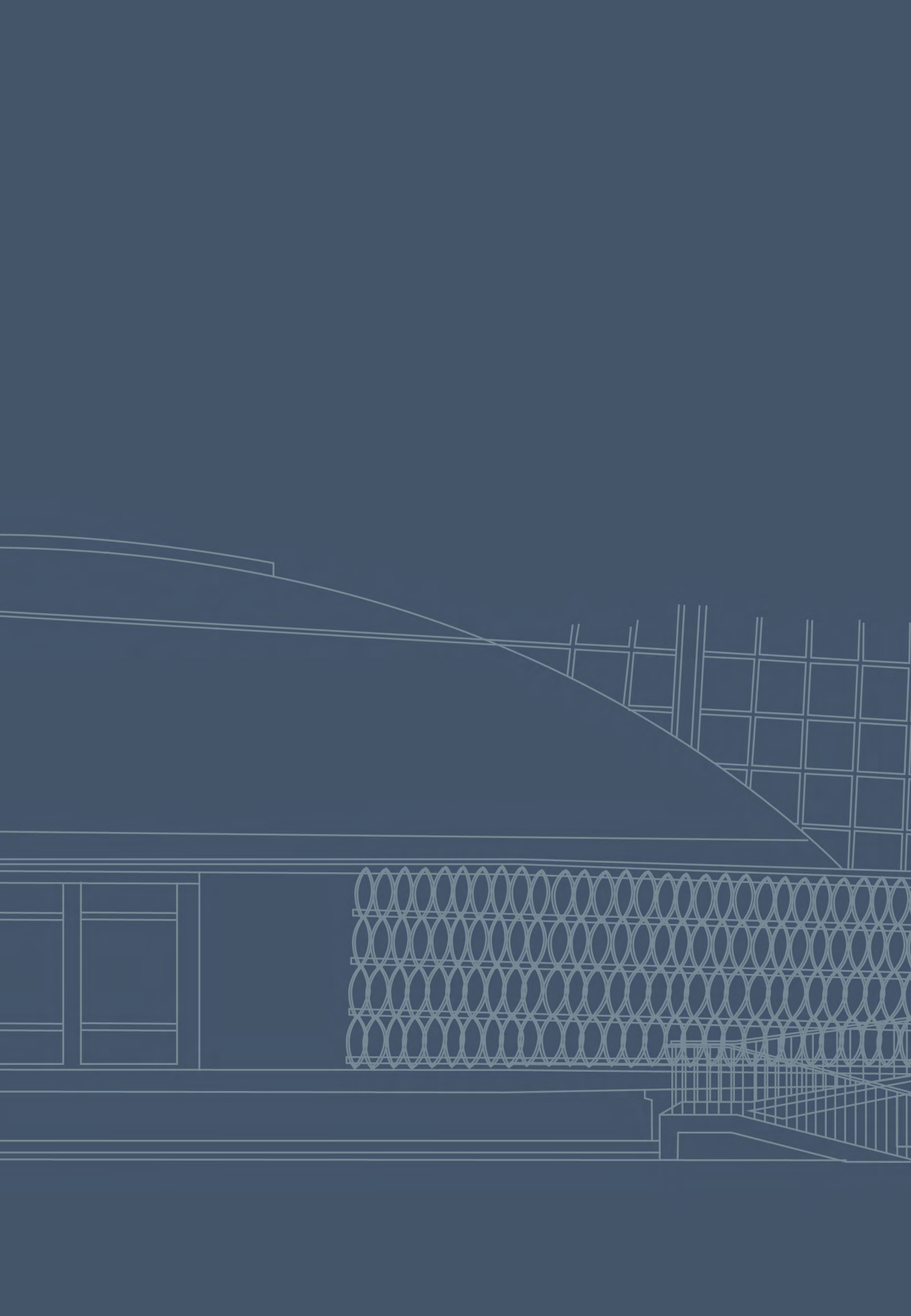
## Referencias

- Abdrasheva, D., Escribens, M., Sabzalieva, E., Vieira, D., Yerovi, C. (2022). *¿Reanudación o reforma? Seguimiento del impacto global de la pandemia de COVID-19 en la educación superior tras dos años de disrupción* (A. Alviarez, Trad.). UNESCO-IESALC. (Obra original publicada en 2022). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382402>
- Cadena, A. y Ramos, L. L. (2023). Pandemia y educación superior en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 52(205), 1-20. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.205.2367>
- Canales, A., Leyva, y Rueda, M. (2022). Orientaciones generales derivadas del conjunto de trabajos. En M. Rueda y J. Salazar (coords.), *Condiciones institucionales de la docencia en universidades iberoamericanas*. Volumen II (pp. 245-255). RIIED; UFRO.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2024). *Evaluación Integral de la Política Social Vinculada al Derecho a la Educación 2023 - 2024*. CONEVAL. [https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/PoliticasyEID/Paginas/Integrales\\_2023-2024.aspx](https://www.coneval.org.mx/EvaluacionDS/PP/PoliticasyEID/Paginas/Integrales_2023-2024.aspx)
- Huepe, M., Palma, A. y Trucco, D. (2022). *Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*, serie Políticas Sociales, N° 243 (LC/TS.2022/149). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48204-educacion-tiempos-pandemia-oportunidad-transformar-sistemas-educativos-america>
- Jackson, Philip W. (1992). *La vida en las aulas* Madrid: Morata.
- Linares, E. E., García, A. I., y Martínez, L. (2021). La profesionalización docente: nuevos retos para los docentes de educación superior en la UPIBI del IPN. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.857>
- Medina, M. A. (2022). La profesionalización docente: hacia un liderazgo escolar efectivo. *Formación Estratégica*, 6(02), 145-160. <https://www.formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/97>
- Secretaría de Educación Pública (2024). *Sexto Informe de Labores 2023-2024*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/6to\\_informe\\_de\\_labores.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/informes/labores/2018-2024/6to_informe_de_labores.pdf) (consulta: 16 de enero de 2025)
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES) (s.f.). *Perfil estadístico del sistema nacional de educación superior*. Secretaría de Educación Pública-Gobierno de México. <https://www.siies.unam.mx/reporte.php> (consulta: 16 de enero de 2025)
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea Ediciones.
- Tejada, José (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 10(1) [monográfico en línea: La informalización de la educación], 170-184. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Torquemada, A. D. (2022). *La ética profesional del docente universitario y su contribución a los procesos de formación y evaluación de la docencia desde la perspectiva de sus actores*. UIA, CDMX. Tesis de doctorado en Educación.



- Zabalza Beraza, M. A., Zabalza Cerderiña, M. A. y de Côrte, M. I. (2018). Identidad profesional del profesorado universitario. En I. Cantón y M. Tardif (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 141-157). Narcea Ediciones.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.





# La inserción a la docencia. ¿Cómo ser profesor y no morir en el intento?

## Getting into the teaching profession. How to Become a Teacher and Not Burn Out in the Process?

Araceli Benítez Hernández\*  
Francisca Susana Callejas Ángeles\*\*

Fecha de recepción: 13 de febrero de 2025

Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2025

### RESUMEN

El ensayo presenta una serie de reflexiones de las autoras quienes, desde su experiencia como formadoras de docentes, reconocen la sensibilidad de los primeros años de servicio. La inserción y adaptación a la profesión son espacios de aprendizajes y transformación donde, los maestros principiantes, modifican sus creencias respecto a lo que consideraban importante. El documento muestra aspectos relevantes de la llegada del maestro novato a una comunidad escolar y como, esa experiencia, condiciona su desempeño. Se reflexiona sobre la formación docente en servicio y el acompañamiento que la escuela normal brinda a los estudiantes durante el último año de la licenciatura. Concluye que la inserción a la profesión y la adaptación a las escuelas de educación básica sigue siendo un espacio que requiere mayor atención en la formación docente.

### Palabras clave:

*Formación docente, maestros principiantes, maestros novatos, formación docente en servicio.*

### ABSTRACT

The essay presents a series of reflections by the authors who, based on their experience as teacher educators, recognize the sensitivity of the early years of service. The insertion and adaptation to the profession are spaces of learning and transformation where novice teachers modify their beliefs about what they previously considered important. The document highlights relevant aspects of the arrival of the novice teacher to a school community and how this experience conditions their performance. It reflects on in-service teacher training and the support provided by teacher education institutions during the students' final year of their degree. The essay concludes that the insertion into the profession and adaptation to basic education schools remain areas that require greater attention in teacher training.

### Keywords:

*Teacher training, beginner teachers, novice teachers, in-service teacher training*

\* Docente-investigadora en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Ciudad de México.

\*\* Docente-investigadora en la Benémerita Escuela Nacional de Maestros, Ciudad de México.

## Los retos de los primeros años como docente

**M**enghini y Negrin (2015) señalan que no existe una definición única para referirse a los docentes noveles. También se les denomina maestros principiantes, nuevos, neófitos o inexpertos. Estos términos se utilizan para establecer su relación con el periodo de inserción, el cual, por lo general, no excede los cinco años. Durante ese periodo, se apropian de diversos aspectos de la cultura escolar, asimilan los valores, las normas y las conductas de la comunidad educativa y establecen vínculos con sus miembros.

El aprendizaje de los aspectos subjetivos necesarios para su inserción profesional permite al maestro principiante familiarizarse con el complejo y dinámico entorno escolar. La apropiación de las subjetividades colectivas favorece que, poco a poco, adquiera mayor soltura en su desempeño y en la formación de vínculos que necesariamente deberá establecer con los diversos grupos que componen la micropolítica de la escuela.

Los primeros años de ejercicio docente resultan decisivos para el desarrollo de la trayectoria profesional. Representan un momento clave en el que el profesor novel, pone en práctica los saberes adquiridos durante su formación en la escuela normal, particularmente aquellos vinculados con el Trayecto de Prácticas Profesionales. Sin embargo, lo aprendido hasta ese momento, le resulta insuficiente para enfrentar la realidad escolar, ahora como titular de un grupo. La responsabilidad que debe asumir es muy distinta a aquella que tenía durante su etapa como docente en formación. La exigencia académica se convierte en un ámbito que le resulta desconocido, aunque en realidad no lo sea. Son tiempos de incertidumbre, estrés y conflictos personales. La sacudida de la realidad o *Reality shock* (Marcelo, 2011), provoca que el profesor inexperto cuestione sus aprendizajes, sus habilidades y las valoraciones que tiene sobre la escuela, la educación y, en particular, su desempeño frente a grupo. Frente a una comunidad que lo observa con altas expectativas, se siente inseguro y se da cuenta de lo importante que es la experiencia.

El ingreso del exalumno al sistema educativo, ahora como profesor, implica enfrentarse a un entorno altamente exigente, sin el acompañamiento de docentes en servicio por parte de los profesores normalistas ni la asesoría de los docentes titulares que lo guiaron durante las prácticas profesionales. La realidad escolar lo reta y debe encontrar la manera de salir adelante y no morir



en el intento. Por lo general, las habilidades empíricas que desarrolló durante su etapa de estudiante son su mayor apoyo. Sabe que sabe hacer cosas y las hace... y se equivoca. El ensayo-error, como señala Veenman (1984), en ese momento, se vuelve su mejor maestro. Debe aceptar que su formación inicial no lo ha preparado para todo (Abréu Van Grieken, 2012).

Lacey (1977) identificó que, en su proceso de adaptación al contexto escolar, los maestros novatos emplean básicamente tres estrategias que evolucionan según el tiempo de permanencia. La primera, correspondiente a los primeros días o semanas de su llegada, consiste en un ajuste interior mediante el cual adoptan —ya las consideren correctas o no— las normas y valores existentes en la escuela, principalmente para evitar conflictos. La segunda, que ocurre después de algunos meses en la institución, implica mostrar públicamente apoyo a las normas, aunque en privado mantengan cierta distancia y eviten comprometerse en asuntos que consideran riesgosos. Finalmente, como resultado de un mayor conocimiento del contexto, realizan una redefinición de los factores involucrados (costo-beneficio, seguridad-riesgo, etc.), lo que les permite construir una posición personal y una independencia de juicio que, con el tiempo, probablemente les permita cuestionar el *statu quo* establecido en la comunidad escolar.

Paralelamente, al momento de su inserción al trabajo áulico, los docentes principiantes enfrentan los desafíos propios de la profesión. En el interior del salón de clase no cuenta con la seguridad que puede brindarle el ser miembro del colectivo docente. Se sabe solo, sin el acompañamiento que le brindaron durante su época de estudiante. Al ingresar al aula, dependiendo del nivel donde labore, se enfrentará a expectativas y exigencias que le son casi desconocidas. En los niveles básicos como preescolar, deberá enfrentar más las pretensiones de padres de familia y compañeros docentes. En niveles superiores, notará que los estudiantes sí tienen un marcado interés por el desempeño y relaciones que establezca con ellos el “profe nuevo”.

Las primeras experiencias con el grupo son decisivas. Las estrategias que el maestro principiante elija para incluirse con el grupo de alumnos influirán profundamente en sus posteriores relaciones. Lacey (1977) considera que los maestros noveles, inicialmente, adoptan una serie de actividades, por lo general desarticuladas, para instalarse en el aula. Con el tiempo, tienden a ajustarlas derivado de un mayor conocimiento de los miembros de grupo. En los primeros días, el nuevo profesor identificará las características



y personalidades de los alumnos. Con ello, elaborará un plan para incorporarse y mantener su rol. Su habilidad para comunicarse y reconocer los intereses de los niños y jóvenes será una herramienta insustituible, pues de poco servirá ser parte del grupo docente, si los alumnos no le reconocen su estatus de profesor.

Los primeros días en la escuela, que pueden convertirse en angustiosas semanas, son, para el maestro novato, de puro aprendizaje y comprensión de aspectos subjetivos que, si bien escuchó durante su formación docente en servicio de parte de sus profesores en la escuela normal, de frente a la realidad, toman un significado distinto. Los efectos de su encuentro con el ambiente real de trabajo, trasciende el ámbito netamente laboral e impacta de lleno en aspectos emocionalmente profundos. Son días difíciles que llevan al docente primerizo a poner en duda la vocación que dijo tener cuando era estudiante.

Con el paso de los días (si no deserta) el maestro principiante sabrá que posee las competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente. Su adaptación, entonces, se fortalece cuando se da cuenta de que puede dialogar con sus compañeros docentes sobre temas que les son comunes. Además, notará que los alumnos esperan mucho y él tiene mucho para darles. Mirará a las autoridades escolares y a los padres de familia de manera distinta, con menor confrontación; se sentirá menos agredido, porque comprenderá que, en realidad, nadie lo agrede. Esto será posible porque, paso a paso, irá consolidándose en su ser docente, lo que le permitirá develar el complejo entramado de relaciones, voluntades, creencias, significados y valores que configuran la realidad escolar.

Es inevitable, dice Lacey, que un profesor inexperto evolucione y deje atrás la etapa de novato para robustecer sus propias formas de ser profesor. En cierto punto, el docente, deja de mirarse como principiante y se reconfigura hasta consolidar un estilo propio. Teixidó (2009), afirma que:

El docente novel debe adquirir un conjunto de actitudes (predisposición a la reflexión sobre la propia práctica, dedicación temporal, otorgar valor a la formación permanente) y de competencias (analizar los resultados, comprender los factores que inciden en cada situación, tomar decisiones orientadas a la mejora, reelaborar la propia práctica) para aprender a enseñar, a educar (p. 149).



En este sentido, la inserción docente, además de los retos y dificultades que representa, es un espacio de ricas experiencias que favorecen que el maestro novato desarrolle las habilidades necesarias que le permitirán un sano desarrollo profesional.

Sin embargo, como señala Terigi (2012), algunos docentes noveles no consiguen superar su rol de aprendices ni ejercer la profesión de manera satisfactoria. Lejos de lo que podría suponerse, la formación inicial no asegura que el docente posea las características, conocimientos, estrategias y habilidades necesarias para su adaptación al ámbito laboral.

## **Procesos de iniciación a la docencia**

En la búsqueda de mejorar el desempeño de los profesores, hoy en día se reconoce que la inserción de los profesores inicia en la escuela formadora y se concluye en la escuela receptora. Son procesos donde la formación del docente ocurre en servicio y, de cierta manera, en el campo, se sobreponen y se complementan. Por cuestiones expositivas se abordan en sus particularidades.

## **La inserción a la docencia desde la escuela normal**

En el tema de la inserción del maestro novato, la literatura especializada coincide en referirlo como aquel que se incorpora recientemente al ejercicio docente después de completar un periodo de formación. Se coincide en identificar los primeros tres años de trabajo como un periodo crucial para adquirir experiencias y aprendizajes que complementan dicha formación (Marcelo, 2003). En esa lógica, es relevante enfocarse en el periodo previo al egreso del futuro profesor de la escuela normal, es decir en la formación docente en servicio.

Durante ese tiempo, el estudiante normalista tiene a su cargo por lo menos un grupo clase. El resto del tiempo asiste a la escuela normal, donde la experiencia práctica es objeto de estudio, análisis y reflexión individual y colectiva mediada por el docente formador. Este periodo actúa, de cierta manera, como una forma de iniciarlo en el servicio que busca dotarlo de un conjunto de herramientas que le permitan tender puentes entre la teoría aprendida y la realidad del aula y la escuela (SEP, 2012).



Durante el último año de carrera, como parte de los cursos de Prácticas Profesionales, los futuros profesores pasan aproximadamente dos terceras partes del ciclo escolar en una escuela de práctica. El tiempo en el que observaba (primer año) donde se insertó en el campo de la educación, el momento en el que realizó ayudantías y profundizó en contenidos y estrategias (segundo y tercer año) quedaron atrás. Séptimo y octavo semestre se muestran como el espacio donde, el estudiante normalista, despliega las competencias desarrolladas durante los años previos. Ahora, toma relevancia su desempeño en situaciones reales de trabajo. La responsabilidad del trabajo y del grupo, se vuelve corresponsabilidad y, el diálogo, se transforma en acuerdos. La escuela receptora, los docentes, los padres de familia, los alumnos, las autoridades escolares y los profesores de la escuela formadora, todos, tienen expectativas que esperan sean cumplidas por el practicante. Sin embargo, aun cuando la responsabilidad aumenta, el estudiante sabe que, en caso de duda o riesgo, puede acudir a casi cualquiera de esos actores solicitando apoyo. Es cobijado, acompañado, orientado, conducido, entendido y comprendido. Su paso por las jornadas intensivas es fuente de estrés y profundas transformaciones. No obstante, el futuro profesor cuenta con una red de personas que sostienen y respaldan sus decisiones.

Durante ese proceso, el aprendiz cuenta con el acompañamiento de un tutor y un asesor. El tutor es el profesor titular del grupo de la escuela receptora donde el estudiante realiza las prácticas profesionales. Su función es guiar al normalista en la preparación de actividades y en cómo ejecutarlas (SEP, 2012). Su trabajo es intermitente, pues se adecua a los tiempos destinados para las jornadas de prácticas programadas desde la escuela normal. Durante su estancia, el tutor hace recomendaciones y sugerencias para mejorar el desempeño de su pupilo.

Para efectos prácticos, el tutor es asignado por la autoridad de la escuela receptora bajo varios criterios. Primero, se observa su disposición para acompañar al estudiante y su experiencia en la tutoría. Segundo, se considera que sea reconocido por la comunidad de docentes como buen profesor. También se aprecia su dominio del plan y programas de estudio y, finalmente, se prefiere a los docentes que tienen más de tres años en el ejercicio docente (SEP, 2012).

Por su parte, el papel de asesor lo desempeña un profesor de la escuela normal asignado para acompañar a un número determinado de estudiantes. Su tarea es acompañar de cerca su trabajo,



brindándoles apoyo, orientaciones y asesoramiento académico. Además, coadyuva en el diseño de estrategias didácticas y en el análisis del trabajo docente que los practicantes llevan a cabo durante su estancia en la escuela de prácticas (SEP, 2012). Su asignación atiende a las necesidades detectadas en la escuela formadora, por lo que incluye criterios de carga horaria, experiencia en la asesoría y disposición del docente formador (SEP, 2012).

Como puede observarse, el proceso de inserción y adaptación de los nuevos profesores a las condiciones reales de la escuela incluye procesos de formación docente directamente en servicio. Se realiza a través de prácticas profesionales prolongadas donde el estudiante es acompañado por un profesor con mayor experiencia. Durante ese tiempo, se espera que el estudiante avance significativamente en el desarrollo de las competencias establecidas en el perfil de egreso de la licenciatura.

Cornejo (1999), parte de la premisa de que existen destrezas "universales" que definen una "docencia eficiente" y señala una relación formal y jerárquica entre un profesor "novato" y otro considerado "experto" (en el sentido de tener mayor experiencia). El profesor experto tiene la responsabilidad de guiar, de manera deliberada, al aprendiz hacia el desarrollo de competencias docentes fundamentales. Generalmente, ser competente, se refiere al manejo del aula, las técnicas para la organización y enseñanza de los contenidos, recursos y materiales adecuados y formas de evaluación. En el caso de las prácticas profesionales del último año de formación, los expertos acompañantes son el docente titular del grupo de practica y los profesores del curso Prácticas Profesionales de la escuela normal.

## La inserción a la docencia desde la escuela receptora

Se sabe que los docentes que laboran en las escuelas de educación básica no siempre son egresados de las escuelas normales. Un número importante de ellos cuenta con estudios realizados en diferentes instituciones de educación superior (IES), principalmente universidades e institutos tecnológicos.

En el campo magisterial, es frecuente hacer una distinción entre los "normalistas" y los "universitarios". Estos últimos, hacen referencia a quienes, su formación inicial fue en instituciones diferentes a las



escuelas normales. Dicho contraste tiene su origen en una serie de creencias y estereotipos. Con base en ellos, es común escuchar que “los universitarios poseen conocimientos, pero carecen de metodologías de la enseñanza”. En contraste, se cree que “los normalistas cuentan con elementos pedagógicos y metodológicos, sin embargo, sus conocimientos son limitados”. En este sentido, también es frecuente creer que, los aspectos pedagógicos y metodológicos se adquieren a largo plazo como producto de la experiencia (Marcelo,2015).

Ciertamente, los caminos por los que se ingresa al servicio docente son distintos. Los egresados de las normales, por ejemplo, avanzan por un camino visto, trazado y transitado por todas las generaciones que le anteceden. Durante su estancia en la escuela normal, uno de los propósitos más importantes fue que desarrollara competencias docentes. Esto incluyó que se implementaran procesos sistematizados cuyo objetivo fue la apropiación de los valores elementales de la profesión y promover la experiencia de desempeñarse en condiciones reales de trabajo. Cuando un alumno se inscribe en una escuela normal, sabe, sin lugar a duda, que, una vez egresado, su campo de trabajo será la docencia.

Por su parte los docentes provenientes de otras instituciones, es decir, “los universitarios”, con frecuencia ingresan al mundo de la docencia sin que ese fuera su principal objetivo profesional. A resultas de ello, su formación los llevó a desarrollar competencias propias del perfil de egreso de su profesión. Dichas competencias, al momento de enfrentar el reto de ser profesor, pueden de cierta manera potenciar su proceso de inserción en la escuela. También puede ocurrir que, competencias diferentes a las docentes, inhiban su proceso de inserción a la escuela.

Lo que es un hecho es que la adaptación del nuevo profesor al sistema educativo y al contexto social, le implica retos y desafíos que debe atender en poco tiempo. Las creencias que se tengan en la escuela receptora, respecto al origen formativo del maestro principiante, juegan un papel importante en la intensidad y tipo de apoyo que se le brinda. Vonk (1996), al abordar el desarrollo de las competencias necesarias para el desempeño docente o *mandatory competency*, reconoce similitudes entre los diferentes procesos por los que atraviesan los aprendices de profesor, más allá de su formación inicial. El autor concluye que, aun cuando existen variaciones, durante el proceso de ingreso y adaptación a la profesión, los maestros novatos, enfrentan los mismos retos y tienen las mismas dudas. Por ello, hay una necesidad reconocida de brindar acompañamiento sistemático y estructurado para facilitar su integración, adaptación y desarrollo en la profesión.



## Las creencias docentes y la adaptación del maestro novato

En términos generales, una creencia es una convicción o idea que una persona considera cierta. Luis Villoro (1989) citado por Beltrán (2019), señala que, las creencias, son un estado disposicional adquirido, origen de un conjunto coherente (con la creencia) de respuestas. Entonces, una creencia es una verdad subjetiva en la que el sujeto, en nuestro caso el maestro principiante, confía, aun cuando no pueda argumentar, con claridad, su adscripción a ella. En su construcción pueden coexistir, saberes científicos, saberes empíricos, valores, dogmas, opiniones, juicios, convicciones, etc., que el sujeto ha ido interiorizando a lo largo del tiempo.

Durante su formación inicial, los futuros docentes se apropian de un sistema de creencias que son parte de una cultura construida a lo largo de la historia. Al concluir la licenciatura, el docente novel, conoce grandes paradigmas devenidos de las ciencias de la educación. Sin embargo, al finalizar la carrera, también ha hecho suyas valoraciones sobre la vocación de servicio, el respeto por la profesión, el aprecio por el conocimiento, el compromiso y la responsabilidad social, entre otras. Todo ello, se constituye en un stock de creencias y apreciaciones sobre lo que el docente debe o no debe hacer y es origen de la forma en la que enseña y cómo atiende las necesidades propias de la profesión. El docente novel, se presenta en la escuela con poco más que sus creencias y desde ahí, inicia su adaptación.

Moreno (2004), considera que las creencias del profesor, es decir, sus verdades subjetivas, se convierten, de manera inconsciente, en sesgos que perfilan la realidad escolar y educativa, de una forma o de otra. Éstas, tamizadas por aspectos culturales y de vida, incluyen la visión que el docente tiene sobre la enseñanza, el aprendizaje, el origen y naturaleza del conocimiento, el rol del maestro y del alumno, las expectativas sobre el comportamiento y rendimiento de los estudiantes, los fines de la educación, etc.

Las creencias, son declaraciones poco cuestionadas pero consideradas válidas y, con ellas, el maestro principiante sustenta su toma de decisiones. Éstas pueden, dependiendo de su naturaleza, impulsar o inhibir el desempeño del profesor y, en consecuencia, el aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, cuando un profesor cree en la capacidad de todos los estudiantes para aprender, despliega las estrategias didácticas necesarias para garantizar el éxito académico de todos. En contraste, la práctica docente que



tiene su origen en un conjunto de creencias que ponen en duda la capacidad de los sujetos, tiende a reproducir acciones que limitan su aprendizaje. Un profesor que, de manera inconsciente, sostiene su práctica en creencias discriminatorias hacia ciertos grupos sociales, puede, sin darse cuenta, establecer expectativas limitadas para los estudiantes y frustrar su rendimiento.

El sistema de creencias, como todo sistema, no es estático, su naturaleza es dinámica y cambiante. En el caso de los docentes principiantes, sus primeros días en la escuela son fuente de experiencias que lo llevan (tenga conciencia de ello o no) a modificar sus creencias. Lo que creyó durante su época de estudiante, sufre un fuerte embate que, finalmente, lo lleva a reajustar sus opiniones y puntos de vista. En ese sentido, parte de su crecimiento docente, le involucra reflexionar sobre sus propias concepciones y creencias con la finalidad de actualizarlas, reorientarlas, eliminarlas, sustituirlas, etc. Una mayor flexibilidad de su sistema de creencias reportará menor tiempo de adaptación a sus nuevas condiciones.

Entre más pronto el maestro novato inicie procesos individuales de reflexión, más dinámico será su crecimiento profesional. Moreno (2004), sugiere que es crucial que los profesores se involucren en un proceso de autorreflexión y cuestionamiento crítico de sus propias creencias. Al hacerlo, pueden ensanchar su consciencia respecto de los sesgos subyacentes en su práctica pedagógica, identificar problemas y tomar decisiones más asertivas. Con ello, paulatinamente, las creencias con las que se inserta a la escuela se transformarán en saberes cuya certeza le brindará elementos de confianza al momento de desempeñarse profesionalmente.

## **La inserción de los maestros novatos, un reto para las escuelas normales**

La realidad, hasta aquí descrita, muestra amplios espacios de oportunidad en la formación docente en servicio y en el acompañamiento que tendrían que recibir. El beneficio de mirar esos espacios redundará en un pronto y mejor desempeño de los profesores de reciente ingreso. Una mejora en ese sentido coadyuva a la mejora de la oferta educativa de los niños y niñas que asisten a la escuela.

Esta lógica invita a revisar de formas más comprensivas los programas de formación docente y los dedicados a la formación de



docentes directamente en el servicio docente. En años recientes, esta preocupación ha dado origen a estrategias institucionales sin que eso quiera decir que se observen resultados significativos.

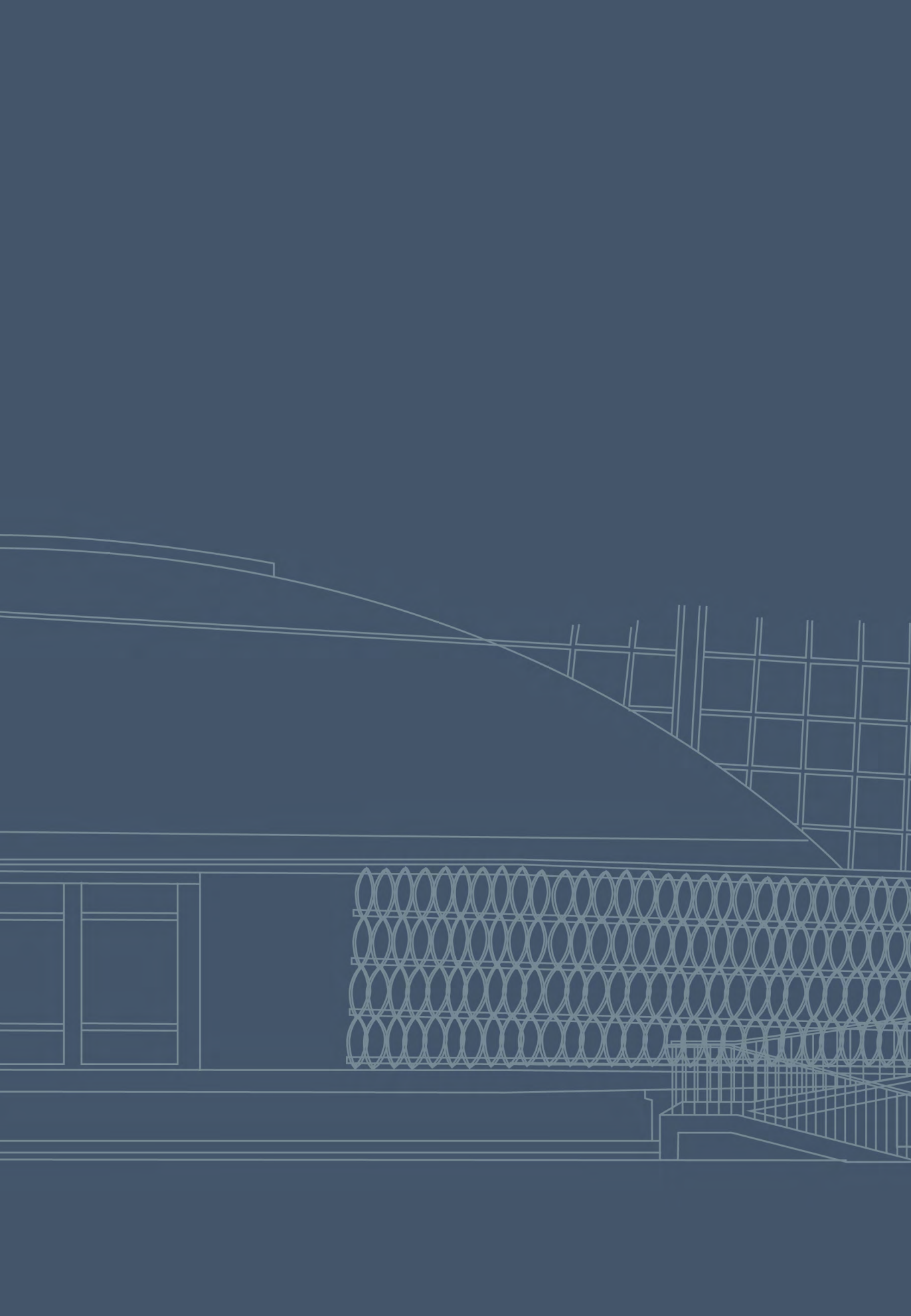
Por ello, se visibiliza la necesidad de implementar programas de mentoría y apoyo continuo a los profesores, desde antes de su egreso de la escuela formadora y, posteriormente, durante sus primeros años de desempeño. Con este objetivo, es prioritario fortalecer los vínculos entre las escuelas de origen y las instituciones receptoras. La idea es fortalecer, desde la experiencia, los programas de formación inicial y, al mismo tiempo, sensibilizar a las comunidades escolares que tienen entre su personal a nuevos profesores. El trabajo redundará en un tránsito menos azaroso entre la formación y el ejercicio de la profesión.



## Referencias

- Abréu Van Grieken, C., (2012). La inserción: un eslabón determinante en la profesionalización docente. *Ciencia y Sociedad*, 37 (2), 165-182. <https://www.redalyc.org/pdf/870/87024179001.pdf>
- Basto, S. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 393-412. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734009.pdf>
- Beltrán García, Iver A. (2019). Correspondencias en la epistemología y la filosofía política de Luis Villoro. Análisis y evaluación de una propuesta interpretativa. *Tópicos (México)*, (56), 237-272. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-66492019000100237#:~:text=Conforme%20al%20an%C3%A1lisis%20de%20Villoro,Villoro%2C%201989:%2071](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492019000100237#:~:text=Conforme%20al%20an%C3%A1lisis%20de%20Villoro,Villoro%2C%201989:%2071).
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia. Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (19) Formación Docente, Madrid: OEI. <https://rieoei.org/rie/article/view/1055>
- Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers* (RLE Edu N) (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203126004>.
- Moreno, I. (2004). Tecnología de la información y organización del centro educativo. *Revista Mexicana de Investigación*. 27(94) Ciudad de México jul./sep. 2022 Epub 22-Ago-2022. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662022000300939](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300939)
- Menghini, R. y Negrin M. (2015) *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Editorial Noveduc. Buenos Aires.
- Marcelo, C. (2003) Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Perfiles educativos* 25(102) Ciudad de México. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982003000400008](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982003000400008)
- Marcelo, C. (2015). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15(2), 209-221. <https://doi.org/10.5212/OlharProf.v.15.i2.0008>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *Acuerdo número 650 por el que se implementan los planes y programas de estudio para la formación de maestros en educación preescolar*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a650.pdf>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Editorial: Narcea S.A. de Ediciones, Madrid.
- Teixidó, J. (2009). *La acogida al profesorado de nueva incorporación*. Barcelona: Graó, 198 pp.
- Vonk, J. (1996). A knowledge base for mentors of beginning teachers: Results of a Dutch experience. In R. McBride (Ed.), *Teacher education policy* (pp. 112-134). Falmer Press. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203421604-16/knowledge-base-mentors-beginning-teachers-results-dutch-experience>







# ENTRE AULAS Y PATIOS



# Iniciación a la danza folclórica mexicana para el desarrollo de capacidades perceptivo-motrices en preescolar

## Initiation to mexican folk dance to develop perceptive motor skills in kindergarden

Michell Alexandra Garcés Martínez\*  
José Luis González Cabrera\*\*

Fecha de recepción: 06 de noviembre de 2024

Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2025

### RESUMEN

El objetivo de estudio fue aplicar la danza folclórica mexicana en las clases de Educación Física en nivel preescolar como una estrategia para el desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices. La propuesta de investigación tuvo un corte social, con enfoque metodológico de tipo mixto y un alcance exploratorio. El estudio se realizó en el Jardín de Niños Amelia Bernard de Casas Alemán, ubicado al oriente de la Ciudad de México, con niños de tercer año de educación preescolar de 5 y 6 años con un total de 22 alumnos que corresponden al 14.96% de la población total de la escuela. Los escenarios en que se llevó a cabo el estudio fueron el patio y el aula de psicomotricidad, principalmente. El instrumento aplicado fue el Test motor de Ozeretski - Guilmain. Las conclusiones fueron que, en el nivel preescolar, la danza folclórica favorece las capacidades perceptivo-motrices de la población infantil que mostraban mayor rezago; otros aspectos que se beneficiaron en los niños fueron la seguridad, la confianza, el trabajo en equipo, la autoestima, el sentido de pertenencia y el disfrute o goce por la danza folclórica.

### ABSTRACT

The objective of this study was to apply Mexican folk dance in preschool physical education classes as a strategy for developing perceptual-motor skills. The research proposal had a social focus, a mixed-methodological approach, and an exploration scope. The study was conducted at the "Amelia Bernard de Casas Alemán" Kindergarten, located east of Mexico City, with third-grade preschool children aged 5 and 6, a total of 22 students, corresponding to 14.96% of the school's total population. The study was conducted primarily in the playground and the psychomotor classroom. The instrument used was the Ozeretski-Guilmain Motor Skills Test. The conclusions reached were that at the preschool level, folk dance supports the perceptual-motor skills that were most lacking. Other aspects that benefited the children included security, confidence, teamwork, self-esteem, a sense of belonging, and enjoyment of performing folk dance.

### Palabras clave:

*Danza folclórica, Educación Física, estrategias, preescolar, Nueva Escuela Mexicana*

### Keywords:

*Folk dance, Physical Education, strategies, preschool, New Mexican School*

\* Egresada de la Escuela Superior de Educación Física - ESEF

\*\* Docente e Investigador en la Escuela Superior de Educación Física - ESEF

## Introducción

**E**l desarrollo de las capacidades perceptivo-motrices en preescolar es uno de los principales objetivos para la Educación Física en México, no obstante, tratar de estimular estas capacidades por medio de la danza folclórica no es común que se realice en las clases de esta disciplina. Por lo tanto, aunque la iniciación a la danza folclórica mexicana en edades tempranas puede resultar un desafío para los educadores físicos en nivel preescolar, es probablemente una estrategia que debe utilizarse con más frecuencia en los contenidos disciplinares en este nivel.

En este artículo se reportan los resultados de un estudio plasmado en el Documento Recepcional *Iniciación a la danza folclórica para el desarrollo de las capacidades perceptivo motoras en preescolar* elaborado por Garcés (2024), con la tutoría de González, el cual plantea una propuesta de intervención que se llevó a cabo durante el último año de formación superior de la Licenciatura en Educación Física, mediante las prácticas profesionales desarrolladas en el plantel de preescolar Amelia Bernard de Casas Alemán, para la obtención del título de licenciatura.

Para iniciar la intervención, durante los primeros meses de las prácticas profesionales se efectuaron observaciones y se eligió como muestra el grupo de tercer año de preescolar, al cual se le aplicó una evaluación diagnóstica para, después, de acuerdo con sus resultados, aplicar diferentes estrategias de enseñanza vinculadas a la iniciación a la danza folclórica, que permitieron desarrollar, mediante planeaciones docentes, los ciclos de la investigación-acción. Más adelante se explicará el procedimiento de esta intervención.

En la clase de Educación Física se desarrollan diferentes capacidades motrices como las capacidades físico-motrices, perceptivo motrices, socio motrices y habilidades y destrezas motrices. Para los fines de este estudio se profundizó en las capacidades perceptivo-motrices que, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP):

Permiten a niñas, niños y adolescentes realizar un reconocimiento de sí, por el tipo de acciones que son capaces de hacer en el entorno espaciotemporal; por la manipulación y manejo de objetos e implementos y, de manera central, por la construcción de su imagen corporal. Estas capacidades remiten a estímulos a partir de los cuales se adoptan distintas posturas que guarda el cuerpo



y los estados de tensión-relajación, además de favorecer el equilibrio. Estimular y consolidar estas capacidades permite a las y los alumnos que se reconozcan, se relacionen de mejor manera con los demás y sean capaces de conquistar el espacio inmediato (SEP 2023, p.19).

Así, con base en el planteamiento de la SEP, este estudio se aventuró a aplicar la danza folclórica como una estrategia que da apertura al desarrollo integral de los alumnos, debido a que sus beneficios se ven reflejados en distintos aspectos como el cognitivo, motriz, social, afectivo, cultural, moral y, también, fomenta el hedonismo, es decir, el disfrute de bailar. Por tanto, se intenta innovar en estrategias de enseñanza para hacer más común la danza folclórica en la educación física y, en ese sentido, contribuir a minimizar uno de los problemas que acontecen en el nivel de preescolar, la inasistencia escolar.

A continuación, se analizan críticamente dos ángulos que abordan los problemas que enfrenta la Educación Física, porque si bien existen varios desafíos, actualmente solo se hace mención al planteamiento del sedentarismo y la inactividad física que en edad escolar prevalece en México y al menosprecio hacia la Educación Física en este tema.

## **Sedentarismo e inactividad física en edad escolar**

México ha sufrido de altos índices de problemas alimenticios, enfermedades cardiovasculares y crónicas degenerativas como consecuencia del sedentarismo y la inactividad física; estas se consideran las principales problemáticas en la escuela, generativas de un rezago motor que poco a poco se refleja en el desarrollo del niño, creándole dificultades en sus movimientos básicos, y malos hábitos.

Pero no necesariamente es la obesidad la principal causa de ello; también podríamos considerar la desnutrición como un resultado de la inactividad física. Esto en seguimiento de los datos proporcionados por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia—por sus siglas en inglés United Nations International Children’s Emergency Found (UNICEF), que expresa las siguientes cifras sobre la categoría de obesidad:



1 de cada 20 niñas y niños menores de 5 años y 1 de cada 3 entre los 6 y 19 años padece sobrepeso u obesidad. Esto coloca a México entre los primeros lugares en obesidad infantil a nivel mundial, problema que se presenta más a menudo en los estados del norte y en comunidades urbanas (UNICEF 2016, p.2).

La obesidad infantil es una problemática primordial. Nuestro país está ubicado dentro de los primeros lugares a nivel mundial, sobre todo al tratarse de infantes; sin embargo, la obesidad no es la única problemática que se presenta: la desnutrición es otra situación notoria que se agudiza en niños en etapa de preescolar y de primaria: De acuerdo con la UNAM (2023):

1 de cada 8 niñas y niños menores de 5 años padece desnutrición crónica. La desnutrición se presenta principalmente en los estados del sur de México y en las comunidades rurales, más que en las urbanas; los más afectados son los hogares indígenas. (p 4).

La desnutrición, por un lado, representa también un factor de riesgo para la vida de los niños, especialmente para aquellos que se encuentra en zonas marginadas del país. Las causas son multifactoriales; brevemente podríamos mencionar algunas de ellas como la fatiga, la pereza, falta de apoyo social, ausencia familiar, falta de tiempo, obligaciones escolares y del hogar, intimidación por parte de sus iguales, adicción al uso de dispositivos electrónicos, carencia de espacios para realizar actividad física, desmotivación, baja autoestima, inseguridad, falta de confianza en sí mismos, miedo a lesionarse, entre otras (UNICEF 2022, p.4).

Por otro lado, el rendimiento escolar puede estar sujeto a diferentes circunstancias socioeconómicas y educativas como el apoyo de padres de familia, el refuerzo de aprendizajes, la amplitud de las metodologías de enseñanza, la actividad física, el acceso a cursos que motiven y desarrollen la mente, entre otras. En ese sentido consideramos que la práctica educativa puede reforzar el aprendizaje cognitivo:

La práctica de cualquier tipo de actividad física influye positivamente en el rendimiento académico. De este modo, aquellos que practican actividad físico-deportiva tienen mayor posibilidad de obtener un mayor rendimiento académico frente a los que no practican y tienen una vida sedentaria (Illanes, Casas, Escribano, Baños, Marcos y López ,2020).



Por lo tanto, la actividad física puede ser fundamental para el equilibrio de la vida humana: en primera instancia, para la salud física y para mejorar, desde el aspecto cognitivo, la toma de decisiones y el desempeño escolar.

## **La danza folclórica como estrategia educativa para contrarrestar la inasistencia escolar en preescolar**

Otro aspecto importante es que la sociedad ha tenido una perspectiva errónea sobre la educación preescolar. Se ha desvalorizado su importancia y, eso, se ve reflejado en los altos niveles de inasistencia escolar, falta de participación de los padres, desinterés o incumplimiento de tareas. Existe evidencia que muestra el grado de inasistencia en la educación, con base a información de la Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM,2023):

En 2020, el 36.5% de la población de entre 3 y 5 años en México no asistía a la escuela; este porcentaje disminuía a 4.4% en la población de entre 6 y 11 años, aunque posteriormente aumentaba a 9.4% entre la población de 12 a 14 años y llegaba a 27.1% entre las y los adolescentes de 15 a 17 años.

Como se aprecia, el nivel de preescolar es el que presenta una mayor cifra de inasistencias en México, lo cual puede ocasionar un rezago educativo en niños y puede afectar posteriormente otros niveles educativos. Al respecto, Barahona Cruz, Sánchez Méndez, Ramírez Andrade y Verdesoto Suárez (2023), destacan el papel de la familia:

[...]Los niños experimentan un rápido crecimiento y cambio en su desarrollo, lo que los hace especialmente receptivos a la educación. La familia es uno de los factores más importantes en el aprendizaje preescolar, ya que puede proporcionar un entorno de apoyo para el niño. (p. 2836)

Además, se ha demostrado que el apoyo familiar está asociado con un mejor rendimiento académico, habilidades sociales y emocionales más fuertes, y menor riesgo de problemas de conducta. Para asegurar un entorno competente, se requiere una relación colaborativa entre la familia y la comunidad educativa.

A lo largo de la vida escolar de los alumnos, la familia juega un papel fundamental como responsable de solventar ciertas necesi-



dades e intereses que surgen durante este proceso vital; el nivel educativo de preescolar, por consiguiente, al tener más cercanía con el contexto comunitario debe potenciar las posibilidades de participación familiar. En este sentido, la danza folclórica en las escuelas, como estrategia educativa, representa un área de oportunidad, Pero es posible que la danza y lo que implica educativamente resulte un desafío para aplicar en las escuelas, por el desconocimiento o dominio del tema; sin embargo, como se hace en este estudio, es posible mostrar la forma en que puede utilizarse y destacar la importancia de esta disciplina que puede servir al alumno para mantener su salud, mejorar sus capacidades perceptivo-motrices, además de incidir en aspectos psicológicos, emocionales y sociales. Con ello, se lograría una mayor expresión del niño sobre lo que siente, piensa y sabe, por medio de su cuerpo y de sus movimientos. En este sentido, para García Ruso (1997), la danza es una:

Actividad motora, ya que utiliza al cuerpo como instrumento a través de técnicas corporales específicas, expresa ideas, emociones y sentimientos y está condicionada por una estructura rítmica; actividad polivalente, ya que puede abarcar diferentes dimensiones como el arte, la educación, el ocio y la terapia; actividad compleja porque conjuga e interrelaciona factores biológicos, psicológicos, sociológicos, históricos, estéticos, morales, políticos, técnicos, geográficos, y porque aúna la expresión y la técnica y puede ser individual o colectiva (p.15).

Es cierto que existe una amplia variedad de estrategias, pero estas didácticas, muchas veces, se limitan a la poca creatividad o a la falta de intención para llevarlas a cabo. Mucho depende del educador físico, porque si él no cuenta con conocimientos previos tendrá que indagar sobre el tema y ahí es donde encontramos la problemática: falta de información e investigación en el tema.

La danza es una estrategia que abarca distintos aspectos que se relacionan con los fines de la Educación Física para la Educación Básica y con el perfil de egreso de los alumnos normalistas de la Licenciatura en Educación Física. La Educación Física es una disciplina que comprende diferentes temáticas, incluso, desde su definición, encontramos contrastes y perspectivas con distintos enfoques que se han establecido en los programas de estudio. Por lo que, en esta investigación, se utilizará la conceptualización de la Educación Física con base en las *Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Anexo. Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* (SEP, 2023, p.11):



[...]Educación Física como una forma de intervención pedagógica que contribuye a la formación integral de NNA (niñas, niños y adolescentes) a partir de la edificación de la competencia motriz, entendida como la capacidad para dar sentido a sus movimientos y saber cómo realizarlos. Dentro de esta destacan la percepción, interpretación, análisis y evaluación de las acciones vinculadas con la diversidad de saberes adquiridos en otros contextos, así como con procedimientos, actitudes y valores integrados a la personalidad. De tal forma que, esta disciplina constituye en la escuela un espacio que moviliza corporalmente a NNA y fomenta el gusto por la práctica de actividad física.

La Educación Física busca potencializar los aprendizajes y contribuir al desarrollo integral de los alumnos debido a que está conformada por una serie de elementos fundamentales como la motricidad, la corporeidad y la creatividad en la acción motriz que, a su vez, dentro de la educación básica, busca desarrollar y estimular capacidades, habilidades y destrezas de acuerdo con la edad de desarrollo o edad de los alumnos. En esta línea, las capacidades perceptivo-motrices son las principales en la educación preescolar.

Siguiendo la línea de Zapata, Montoya y Palacio (2023), las capacidades perceptivo-motrices son:

Todas aquellas destrezas que tienen una dependencia directa entre el movimiento voluntario y las formas de percepción de la información. La estimulación de dichas capacidades es un proceso complejo dado que implican los órganos de los sentidos, medios por los cuales se reciben todos los estímulos, se transmite la información hacia las zonas encargadas de integrarla, analizarla e interpretarla hasta que desencadena una respuesta motriz. (p. 596)

Estas capacidades, al estar estrechamente vinculadas con los sentidos, hacen visible la importancia de su estimulación. La organización de las capacidades perceptivo motrices basado en el Enfoque Dinámico e Integral de la Motricidad (EDIM) elaborado por Castañer y Camerino (2022, p. 26), se representa a través de una esfera, donde a partir de la correlación o combinación de la corporalidad, espacialidad y temporalidad, se *interseccionan* las capacidades de lateralidad, ritmo, estructura y organización espacio – temporal y, a la vez, en todas ellas incide el equilibrio y la coordinación; esto implica el trabajo y desarrollo de todas las capacidades, ya que están relacionadas entre sí.

La iniciación a la danza folclórica mexicana ha tenido poca relevancia en las escuelas de nivel preescolar porque no es una



estrategia didáctica que se utilice comúnmente en las clases de Educación Física, como recurso para desarrollar las capacidades motrices; no obstante, esta modalidad de danza brinda múltiples beneficios al trabajar las capacidades perceptivo motrices y elementos propios de la danza, y propicia el sentido de pertenencia, la identidad, valores, fraternidad e interculturalidad.

Existen instituciones de educación superior que ofrecen distintos tipos de danza en talleres extraescolares, pero sucede algo similar a la Educación Física; debido a que poco se ha investigado de esta disciplina, su relevancia se ve más como un espectáculo, presentación o exposición, que como un tema de educación que contribuya a la formación del ser humano. De acuerdo con Charles Batteux (1747), la danza es considerada una de las siete bellas artes existentes en el mundo, una de las pocas expresiones “vivas” que se puede representar. Realmente “No hay arte sin técnica, afirma, pero la rigidez y el absolutismo técnico provocan la ruina en el arte alejándolo de la expresión humana viva” (Le Boulch, 1991, p. 91). A todo esto, podríamos decir que, sin técnica, no hay danza, lo cual suena demasiado desafiante, pero sin el goce y disfrute tampoco hay existencia de expresiones naturales.

Dentro de la danza hay diferentes clasificaciones, la danza folclórica es una ellas. De acuerdo con Acuña Delgado y Acuña Gómez (2011) son el conjunto de manifestaciones rítmico-cinéticas con variedad de formas y significados, que tienen sus orígenes en el saber popular, y se reconocen como tradición viva. De tal modo, las danzas folclóricas mexicanas pueden interpretarse como:

[...] Expresiones dancísticas vinculadas a los sistemas festivos devocionales relacionados con las creencias religiosas, mágicas o metafísicas de las comunidades de nuestro país, las veremos por lo general durante la fiesta del Santo Patrono de la población, en las fiestas relacionadas con los ciclos de la naturaleza, la Semana Santa o similares. Tienen muy distintas temáticas, historias, simbolismos y orígenes, existiendo diversas formas o criterios para su clasificación. (Secretaría de Cultura. FONCA. The International Organization of Folk Art. s.f.).

En concreto, el acervo cultural de las danzas folclóricas tiene gran relevancia en la historia e identidad del ser humano, por lo tanto, su impacto en la educación es abundante en conocimientos y aprendizajes, tanto culturales como propios de la danza.



## Justificación

La danza folclórica es una actividad física que se ha utilizado recurrentemente en los niveles educativos de primaria y de secundaria, porque representa los valores culturales arraigados en nuestro contexto nacional, en los estados, municipios y pueblos, y como forma de mantener y arraigar las tradiciones culturales que deben transmitirse a los niños y adolescentes en la Educación Básica. No obstante, esta actividad de corte artístico no se utiliza con frecuencia en el nivel preescolar para estimular las capacidades perceptivo-motrices por considerar que los niños no están preparados motrizmente para este tipo de actividad; sin embargo, en algunas alcaldías de la Ciudad de México existen los concursos regionales. Diversas escuelas de preescolar organizan sus concursos en donde por medio de la competición se van eliminando. Al respecto, consideramos que la danza folclórica se puede enseñar de forma metódica en las escuelas de nivel preescolar para establecer progresiones de enseñanza que permitan, en un primer momento, estimular las capacidades perceptivo-motrices, las capacidades físico-motrices, las capacidades socio motrices y las habilidades y destrezas básicas.

## Metodología

La investigación de campo tuvo un corte social con enfoque mixto y alcance exploratorio (Sampieri, 2018). El diseño metodológico aplicado se basó en la investigación – acción del modelo de Kemmis (1984) y se realizó en el plantel de preescolar Amelia Bernard de Casas Alemán. La muestra se conformó con 22 alumnos, 12 niñas y 10 niños del grupo 3° B. De acuerdo con Otzen y Manterola (2017) es una muestra no probabilística, ya que, corresponden a 14.96% de la población estudiantil, y por conveniencia, según su asignación. La investigación se desarrolló en las clases y los horarios destinados a las sesiones de Educación Física, una clase diaria de lunes a viernes con una duración de 30 minutos cada una.

## Procedimiento

Para el desarrollo del estudio, se llevaron a cabo los ciclos de la investigación- acción con diversas planeaciones docentes; en total fueron 50 clases de Educación Física en las cuales se realizaron dos evaluaciones -inicial y final- y cinco secuencias didácticas en donde todos los contenidos estuvieron direccionados a la iniciación a la danza folclórica y a los campos formativos, ejes articuladores, procesos de



desarrollo de aprendizajes (PDA) y metodologías activas, como lo establece el marco oficial de la Nueva Escuela Mexicana. Previo al desarrollo de las actividades, se realizó una junta con los padres de familia, para obtener el consentimiento informado. Posteriormente se organizaron los tiempos escolares, secuencias didácticas y recursos para la clase de Educación Física, como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1.****Actividades de la propuesta de intervención.**

| Temporalidad                 | No. Sesiones | Unidad didáctica<br>Conociendo más capacidades |   | Estrategias didácticas   | Instrumentos   |
|------------------------------|--------------|--|---|--|--|
| 08 al 12 de enero            | 5            | Evaluación inicial                             | Evaluación diagnóstica de capacidades perceptivo - motrices | Cuento motor<br>Círculo de acción motriz<br>Activación física<br>Retos motores | Adaptación a:<br>Test de Ozeretski - Guilmain<br>Prueba de Piaget - Head<br>Batería de capacidades perceptivo - motrices |
| 16 al 25 de enero            | 8            | Secuencia didáctica 1                          | La música y mi cuerpo                                       | Circuitos de acción motriz<br>Bailes<br>Juegos Simbólicos                      | Metodología de aprendizaje activo ABP  |
| 12 al 22 de febrero          | 8            | Secuencia didáctica 2                          | La danza del pescado y la música con mi cuerpo              | Coreografía de la danza<br>Activaciones físicas<br>Actividades rítmicas        | Metodología de aprendizaje activo ABP  |
| 27 de febrero al 08 de marzo | 8            | Secuencia didáctica 3                          | El baile de iguana y mis expresiones corporales             | Coreografía del baile<br>Activaciones físicas<br>Juego simbólico               | Metodología de aprendizaje activo ABP  |
| 11 al 22 de marzo            | 8            | Secuencia didáctica 4                          | La danza de los diablos y la ubicación espacial             | Coreografía de la danza<br>Activaciones físicas<br>Juego simbólico             | Metodología de aprendizaje activo ABP  |
| 22 al 29 de abril            | 8            | Secuencia didáctica 5                          | Estampa "Fiesta de guerrero" y el cuerpo expresivo          | Coreografía de la estampa  | Metodología de aprendizaje activo ABP  |
| 02 al 10 de mayo             | 5            | Evaluación final                               | Evaluación final de capacidades perceptivo - motrices       | Cuento motor<br>Círculo de acción motriz<br>Activación física<br>Retos motores | Adaptación a:<br>Test de Ozeretski - Guilmain<br>Prueba de Piaget - Head<br>Batería de capacidades perceptivo - motrices |

Fuente: Elaboración propia.



A continuación, se presentan las actividades más relevantes que se realizaron en el estudio, como parte de las secuencias didácticas.

- a) **Evaluación diagnóstica inicial.** En primera instancia se efectuó una evaluación diagnóstica a través de una batería que evaluó tres capacidades perceptivo-motrices (FEADEF, 2023) y la Orientación espacial obtenida del test motor de Ozeretski – Guilmain (Medina, A. *et al.*, 2015).
- b) **Cuento motor para el desarrollo de la expresión corporal y orientación espacial.** El cuento motor fue una estrategia didáctica que se utilizó en varias ocasiones como un apoyo para la expresión corporal, pues permite adentrarse en diferentes situaciones imaginarias y de juego; el alumno exploró nuevas formas de utilizar su cuerpo y expresar ideas creativas y espontáneas que iban dándose a través del cuento. En cuanto a la orientación espacial, se les propusieron retos motores que incluían el trabajo de la lateralidad y la estructura espacial. Conde Caveda (2001) expresa que uno de los tantos beneficios de los cuentos motores es que “incide” directamente en la capacidad expresiva de los niñas y niños -primero se interpreta cognitivamente y luego se interpreta motrizmente-. Desarrolla los elementos psicomotores básicos -esquema corporal, lateralidad, estructuración espacial y temporal y ritmo-, las cualidades motrices coordinativas -coordinación y equilibrio-.
- c) **Juego simbólico como medio para concientizar movimientos coordinados.** El juego simbólico contribuyó a la memorización de ciertos movimientos que iban a utilizarse más adelante en el montaje coreográfico, parte del logro y consolidación de esos movimientos, posturas y expresiones corporales, tuvo que ver con una serie de investigaciones previas con los niños
- d) **Activaciones físicas para favorecer las posibilidades de movimiento y nociones rítmicas.** La Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE, 2017) expresa que las activaciones físicas pueden generar una cultura que oriente a los alumnos a llevar nuevos estilos de vida saludable y contribuye a disminuir el sedentarismo y la obesidad. Además de mejorar la condición física de los alumnos, también da apertura a la ampliación de su conocimiento cultural y las posibilidades de movimiento, porque permite el conocimiento de nuevos géneros musicales con un repertorio de movimientos mayor e impulsa a la creatividad en la búsqueda de nuevas formas de expresión y nociones rítmicas.



- e) **Bailes y géneros musicales como un reforzador al aprendizaje de la iniciación a la danza folclórica mexicana.** La estrategia didáctica del baile fue de gran interés para los alumnos. Como base se ocuparon seis géneros musicales: rock and roll, disco, banda, cumbia, regional y la música clásica. Para cada género musical se tomaron cinco pasos específicos característicos de esos ritmos. Para escoger el baile de cada día se empleó un dado de espuma del aula de psicomotricidad, que en cada cara del cubo tenía escrito un género musical; se lanzaba y se presentaba el baile correspondiente; cuando este se repetía solo se hacía un repaso de lo aprendido y se lanzaba nuevamente.
- f) **Circuitos de acción motriz para potencializar la estimulación de las capacidades perceptivo-motrices.** Otra estrategia utilizada fueron los circuitos de acción motriz, los cuales tienen múltiples beneficios motrices. Siguiendo a Heredia Mateos (2020) son una forma de trabajo en la cual se realizan diferentes actividades de forma secuencial en estaciones de trabajo. Sirve para realizar distintas actividades en diferentes momentos dentro de una misma sesión, además que facilita el trabajo simultáneo de los integrantes del grupo, y permite la individualización del trabajo. Cada uno de ellos generó en los alumnos el trabajo de sus capacidades perceptivo-motrices, ya que no solo implicaban retos motores, sino que se implementó la música como un medio para la velocidad de ejecución de las actividades, para marcar pausas y cambios de estación, es decir, al cumplir estos retos también tenían diferentes estímulos sonoros que aumentaban su dificultad.
- g) **Iniciación a la danza folclórica mexicana a través de actividades rítmicas.** Las actividades rítmicas crean una imagen, esquema y conciencia corporal en el infante, por eso sus movimientos pueden llegar a ser muy completos, además de que reconocen las posibilidades y limitaciones. Como expresan Ramón Leiva, Jiménez Pascual, Yaniz Zanetti y Herrera Arias (2012): "Las actividades rítmicas son movimientos del cuerpo que se realizan a través de diferentes sonidos".
- h) **Coreografías de baile y danzas de Guerrero como un recurso para la aplicación de la iniciación a la danza folclórica mexicana y muestra pedagógica.** Parte del resultado final fue que el presentarse en el Encuentro Escolar de Danza Mexicana 2024, un evento organizado por la SEP en el que participan escuelas públicas y privadas, sin dejar de lado que la participación no es obligatoria.

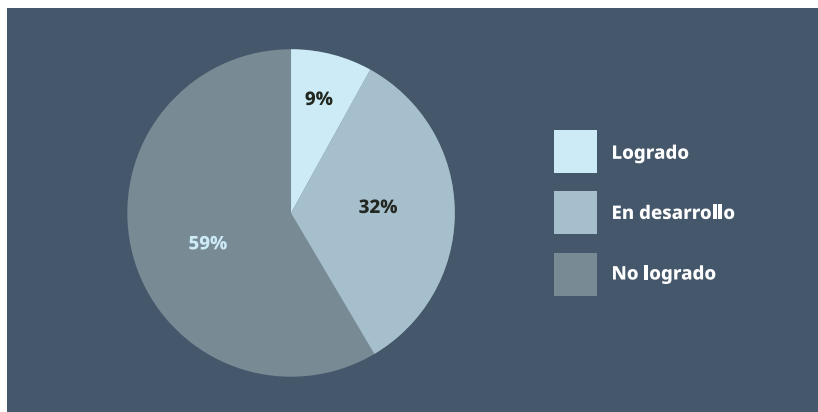


i) **Evaluación diagnóstica final.** Una vez que se llevó a cabo el proceso de aprendizaje y demostración final, fue necesario realizar la evaluación final, donde se utilizó el mismo instrumento de evaluación, con el propósito de analizar los avances de los alumnos y poder determinar si es factible o no la propuesta de intervención. Como se mencionó anteriormente, la batería evaluó tres capacidades perceptivo-motrices.

## Resultados

A partir de los resultados obtenidos en las evaluaciones inicial y final que valoraron las capacidades perceptivo-motrices de orientación espacial, coordinación y temporalidad, se pudo realizar un análisis de porcentajes que dio apertura a la comparación de ambos momentos, con la finalidad de reconocer los logros que alcanzaron los alumnos. En primer lugar, se exponen los resultados en la prueba de orientación espacial.

**Gráfica 1.**  
**Orientación espacial.**

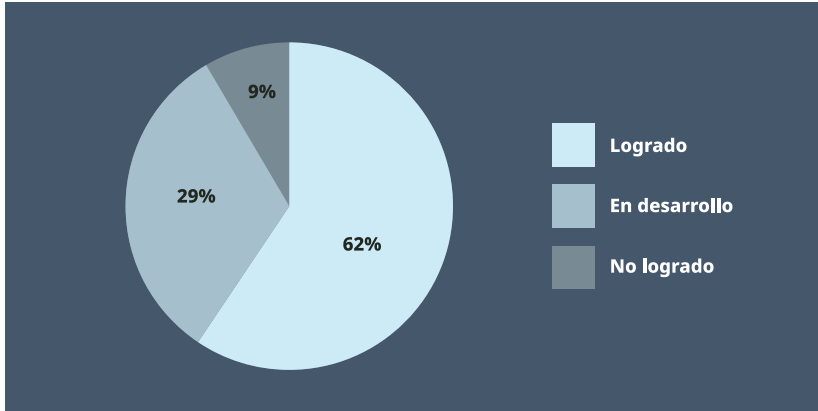


Fuente: Elaboración propia a partir los resultados obtenidos en la evaluación inicial.

Esta prueba representó grandes dificultades para los alumnos; sin embargo, el resultado en desarrollo alcanzó el segundo lugar en mayores avances de logro. La orientación espacial en el nivel preescolar es una capacidad que se estimula y desarrolla en el niño en relación con sus etapas de desarrollo y las fases sensibles.



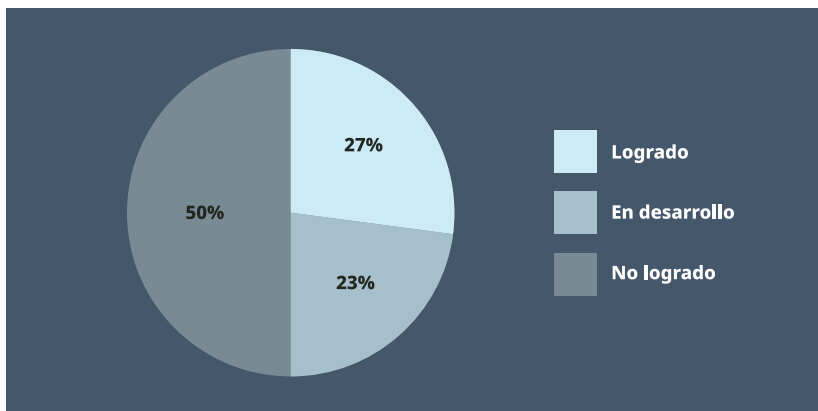
**Gráfica 2.**  
**Orientación espacial.**



Fuente: Elaboración propia a partir los resultados obtenidos en la evaluación final.

En estos resultados influyeron, en primer lugar, factores externos, como las situaciones que vivían los alumnos en casa, así como las inasistencias durante el desarrollo de la propuesta de intervención. En segundo lugar, se presenta la prueba de coordinación, en la que se tuvo un avance en general, lo que aumentó las cifras de aquellos que lo lograron y se mantuvo el porcentaje en los que estaban en desarrollo de lograrlo.

**Gráfica 3.**  
**Coordinación.**

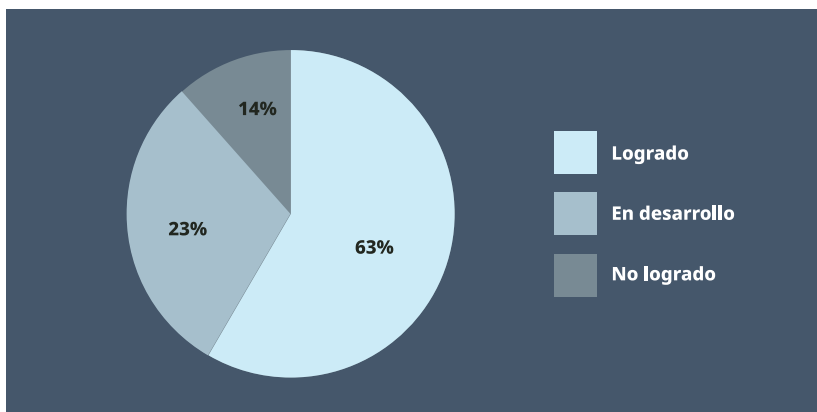


Fuente: Elaboración propia a partir los resultados obtenidos en la evaluación inicial.



Esta prueba fue la que alcanzó un mayor avance, y el nivel de la complejidad del trabajo realizado fue alta en el sentido de la coordinación aplicada.

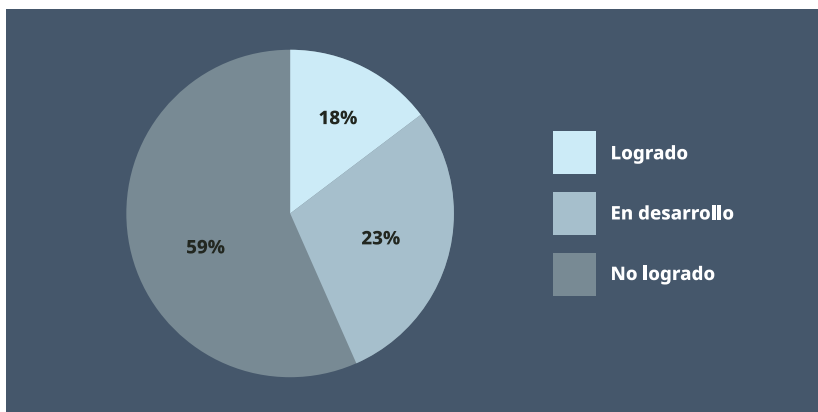
**Gráfica 4.**  
**Coordinación.**



Fuente: Elaboración propia a partir los resultados obtenidos en la evaluación final.

Finalmente, se exhiben los resultados de temporalidad donde se observa un incremento importante en la evaluación diagnóstica final en los logros de aprendizaje.

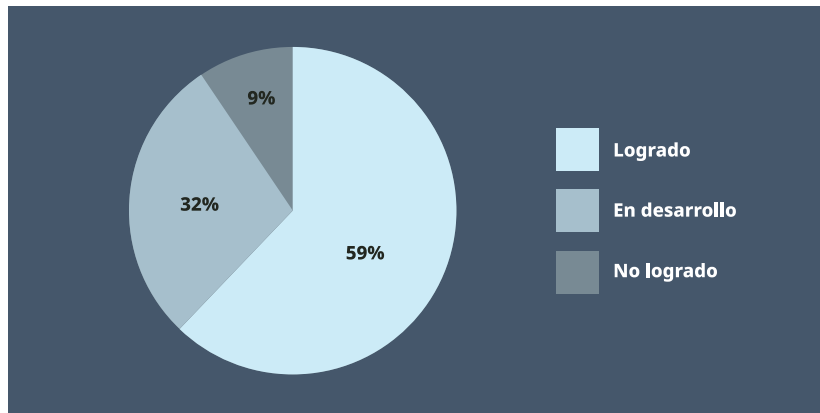
**Gráfica 5.**  
**Temporalidad.**



Fuente: Elaboración propia a partir los resultados obtenidos en la evaluación inicial.



**Gráfica 6.**  
**Temporalidad.**

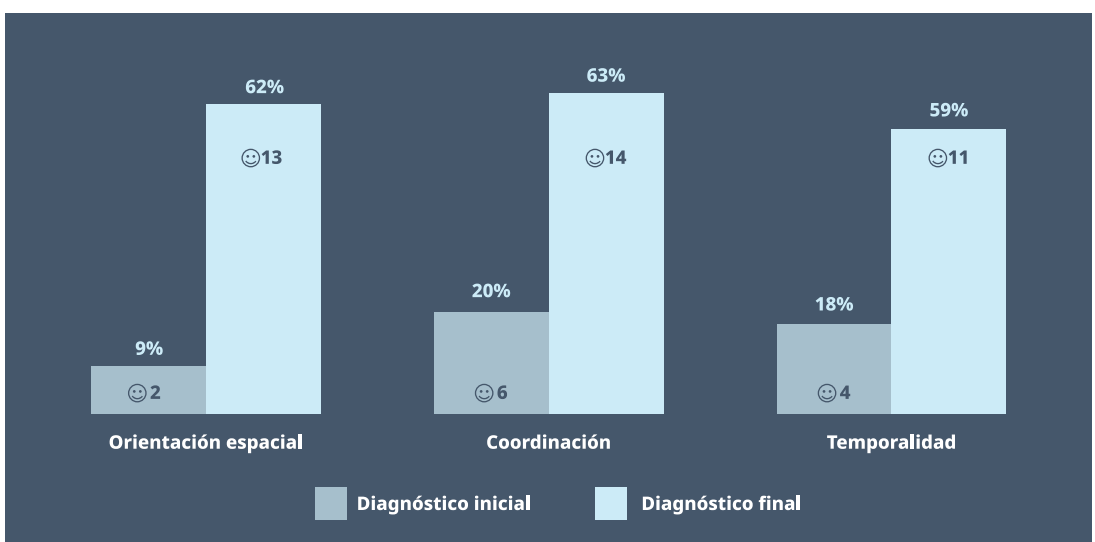


Fuente: Elaboración propia a partir los resultados obtenidos en la evaluación final.

Es importante mencionar que esta prueba fue la más difícil de aplicar, ya que requería de instrucciones minuciosas para el entendimiento de los alumnos y de esa manera pudieran ejecutarla.

Para realizar la gráfica 7, se retomaron los datos recabados únicamente en el aspecto de Logrado, es decir, se muestran los porcentajes de aquellos alumnos que lograron ejecutar las pruebas o ítems tal como se solicitaban en los diagnósticos inicial y final.

**Gráfica 7.**  
**Análisis de resultados.**



Fuente: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final.

En primera instancia podemos observar que el avance es notorio, más de la mitad del grupo muestra logró realizar las pruebas sin dificultad, lo que hace factible la intención de la propuesta aplicada. En cada prueba se utilizó una serie de estrategias didácticas para hacerlas llamativas, sin embargo, más allá de la complejidad que requería cada *ítem*, influyeron otros factores como el estado anímico de los alumnos, las horas de sueño, el consumo de alimentos, entre otros.

En particular, un resultado notorio con los alumnos fue que se presentaron en el Encuentro Escolar de Danza Mexicana 2024 en el teatro Fausto Vega de la Alcaldía Iztapalapa y, además, en una muestra pedagógica final para los padres de familia en el plantel de preescolar; para ello, los alumnos aprendieron danzas y bailes del estado de Guerrero, que representaron en una estampa titulada "Fiesta Guerrerense", conformada por fragmentos de la Danza del Pescado, el Baile de la Iguana y la Danza de los diablos.

## Discusión

Los resultados obtenidos, en general, muestran que se propició el trabajo en equipo, la mejora de la atención, la memoria y concentración, la seguridad, confianza y autoestima, la empatía, el sentido de pertenencia, la exploración de los movimientos, la mejora de su condición física y el disfrute por la actividad física; los alumnos se mostraron autónomos y ampliaron sus conocimientos culturales.

Y si bien los alcances no fueron perfectos, los resultados en la evaluación final demuestran altos niveles de avance, y más allá de un sentido cuantitativo, es gratificante observar de forma cualitativa el logro que han alcanzado cada uno de los alumnos.

Relacionado con los resultados de este estudio, en el artículo *La Danza en las dimensiones del Ser Humano y los contenidos escolares*, Arias (2019) menciona:

[...] el desarrollo de aprendizajes significativos en una estrategia didáctica como es la danza, en las dimensiones del ser humano y de sus procesos de aprendizaje, puede [...] mejorar su autopercepción, su creatividad, ser reflexivo y analizar, además de crear relación con la naturaleza social, natural y escolar, agregando la mejora del rendimiento académico (p. 101).



Al respecto, consideramos que no necesariamente tiene que existir una relación tan cercana con la naturaleza natural como expresa el autor, ya que depende, desde nuestra perspectiva, de las formas de aplicación, contextos y estrategias.

En otro artículo publicado en Ecuador (Cárdenas y Fabre, 2022, p. 692) se habla de la importancia de que la danza sea motivadora y de interés para el niño, y que responda a sus experiencias, necesidades y formas de aprendizaje, porque más allá de ser un arte complejo, debe tenerse la sensibilidad y el conocimiento del mundo del niño e interpretar las necesidades que, en ocasiones, se le dificulta expresar. Durante el desarrollo de este estudio se comprobó que la motivación constante es importante para los alumnos, debido a que no se trata de solo explicar pasos, secuencias o rutinas; esto no tiene sentido si el niño no disfruta o se entusiasma con el baile o si el docente de educación física no comparte el mismo goce al enseñar, para que el aprendizaje fluya alegremente.

Las experiencias obtenidas mediante los instrumentos de evaluación diagnóstica, baterías, pruebas, etc., si funcionan como guía para conocer, en un primer momento, las habilidades, capacidades y áreas de oportunidad de los alumnos, pero dentro de su aplicación, existen diversos factores de por medio que podrían alterar los resultados. Como se plantea en otro artículo publicado en Colombia (Zapata, Montoya y Palacio, 2023, p. 600), el docente debe tomar en cuenta y tener presente las características que presentan los estudiantes y sus contextos a la hora de valorar su desempeño, además de planificar adecuadamente sus actividades; asimismo, se debe evaluar oportuna y cuidadosamente por qué las capacidades perceptivo motrices son un puente o enlace con otros aspectos de la Educación Física. Por ello, situaciones como el estado anímico que presenta un alumno durante el día, su alimentación, los conflictos en casa, afectan su concentración, sus rutinas de sueño, frustraciones, entre otros, alteran los resultados reales. En este sentido, en nuestro estudio reconocemos la importancia de que el docente de educación física sea un observador de su grupo: conozca el desempeño del día a día en cada alumno, identifique a aquellos alumnos que logran enfrentar retos, a quiénes les cuesta más trabajo la tarea y a los que necesitan apoyo. Es por eso por lo que, desde un punto de vista personal, una escala ya sea cualitativa, cuantitativa o mixta, no es suficiente para medir el aprendizaje y el desempeño real de un alumno.



## Conclusiones

Se llegó a la conclusión de que, a través de las estrategias didácticas aplicadas a los niños en la clase de Educación Física para la iniciación a la danza folclórica mexicana, es posible desarrollar y estimular las capacidades perceptivo-motrices en el nivel pre-escolar, ya que el conjunto de cada proceso permite estimular más de una capacidad perceptivo motriz. En este estudio están inmersas y relacionadas entre sí.

La danza folclórica mexicana, en la mayoría de sus propósitos, coincide con los fines que busca alcanzar la Educación Física con los alumnos y con la Nueva Escuela Mexicana, por lo que puede convertirse en una alternativa de aprendizaje. De los fines, comparten elementos esenciales que favorecen el desarrollo integral de los alumnos y el desarrollo de eventos escolares organizados en diferentes zonas e instituciones educativas de la Ciudad de México, con la intención de incidir significativamente en el aprendizaje, experiencias y desenvolvimiento de las y los alumnos, a través de la danza folclórica.

A partir de nuestra propuesta de intervención aplicada fue posible favorecer aquellas capacidades perceptivo-motrices que mostraban mayor rezago y algunas otras que no presentaban gran dificultad se vieron potencialmente enriquecidas, dando como producto la participación del grupo de estudio en los eventos dancísticos organizados por la SEP, junto con otros aspectos de los que se beneficiaron los niños, como la seguridad y confianza, el trabajo en equipo, la autoestima, el sentido de pertenencia y el disfrute o goce en la participación de cada niña y niño.

Finalmente, este tipo de investigaciones de campo es un compromiso que como educadores físicos tenemos con los alumnos; es una satisfacción que se obtiene con cada experiencia educativa; un proceso de esfuerzos arduos en la planificación, organización y administración, en metas y objetivos claros; de desplegar la creatividad, la cultura y el arte. También implica contar con una actualización constante y apertura a la innovación, momentos de autorreflexión, auto motivación ante los retos que se presentan en cada momento y, sobre todo, compromiso a nuestra labor, compromiso con la Educación Física.



## Referencias

- Acuña Delgado, A., & Acuña Gómez, E. (2011). *Bases teórico-metodológicas para el estudio semiológico y contextual de la danza folclórica*. [https://www.ugr.es/~pwlac/G27\\_28Angel\\_Acuna-Elena\\_Acuna.html](https://www.ugr.es/~pwlac/G27_28Angel_Acuna-Elena_Acuna.html)
- Arias, R. F. Q. (2019). La danza en las dimensiones del ser humano y los contenidos escolares. *Plumilla Educativa*, 23(1), 101. <https://doi.org/10.30554/plumillae-du.1.3349.2019>
- Barahona Cruz, Y. M., Sánchez Méndez, J. J., Ramírez Andrade, M. L., & Verdesoto Suárez, L. F. (2023). Importancia de la familia en el aprendizaje preescolar. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 2836–2837. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i3>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2021). *Batería Piaget-Head: Serie de pruebas para evaluación* [Archivo en línea]. Studocu. <https://www.studocu.com/es-mx/document/benemerita-universidad-autonoma-de-puebla/pruebas-de-inteligencia/bateria-piaget-head-serie-de-pruebas-para-evaluacion/40621685>
- Cárdenas, T. W. A., & Fabre, C. J. E. (2022). Metodología para la enseñanza de la danza folclórica del ritmo Pasacalle. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(2), 689–703. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1996-24522022000200689](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522022000200689)
- Castañer, M., & Camerino, O. (2022). *Enfoque Dinámico e Integrado de la Motricidad (EDIM): De la teoría a la práctica* (p. 26). Universitat de Lleida.
- Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE). (2017). *Programa Anual de Trabajo 2017*. <https://www.gob.mx/conade>
- Batteux, C. (1747). *Les beaux arts réduits à un même principe*.
- Garcés, M. (2024). *Iniciación a la danza folclórica para el desarrollo de las capacidades perceptivo-motoras en preescolar elaborado*.
- García Ruso, H. M. (1997). *La danza en la escuela* (pp. 15–24). INDE.
- Grisales, N. E. M., & Marín, M. (2023). Capacidades perceptivo-motrices en niños de preescolar y básica primaria. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (RICCAFD)*, 12(2), 71. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2023.v12i2.16382>
- Heredia Mateos, RH (2020). *La lúdica como práctica del educador físico para el desarrollo motriz en estudiantes de Educación Básica. Escuela Normal Pablo García Ávalos*" [http://bibliotecadigital.setab.gob.mx/doctos/La%20Ludica%20como%20practica\\_Heredia\\_ENEF.pdf](http://bibliotecadigital.setab.gob.mx/doctos/La%20Ludica%20como%20practica_Heredia_ENEF.pdf)
- Illanes, A. L., Casas, A. G., Escribano, L. G., Baños, J. C. E., Marcos, M. L. T., & López, P. J. T. (2020). ¿Mejora la actividad física el rendimiento académico en escolares? Una revisión bibliográfica. *JONNPR*, 6(1), 1–223. <https://doi.org/10.19230/jonnpr.3277>
- Kemmis, S. (1989). Los momentos de investigación-acción. En A. Latorre (Ed.), *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (p. 35). <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- Le Boulch, J. (1991). *Hacia una ciencia del movimiento humano* (p. 91). Paidós.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>



- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM). (2022). *Inasistencia escolar en la infancia y adolescencia de México*. Blog de datos e incidencia política de REDIM. <https://blog.derechosinfancia.org.mx/2022/02/24/inasistencia-escolar-en-la-infancia-y-adolescencia-de-mexico/>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (pp. 3–107). McGraw Hill.
- Secretaría de Cultura, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes (FONCA), & The International Organization of Folk Art. (s. f.). *Danza folklórica mexicana*. Repositorio Interuniversitario de Saberes para México. <https://danzafolkloricamexicana.mx/AreasBasicas/Danza.php>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Avance del contenido para el libro del docente. Primer grado* [Material en proceso de edición], p. 74.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2023). *Orientaciones para la Octava Sesión Ordinaria de Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes. Anexo. Educación Física en el marco de la Nueva Escuela Mexicana* (pp. 5–21).
- Medina, A. (2015). *Test motor Ozeretski–Guillmain*. [https://www.academia.edu/10412742/TEST\\_MOTOR\\_OZERETSKI\\_GUILLMAIN](https://www.academia.edu/10412742/TEST_MOTOR_OZERETSKI_GUILLMAIN)
- UNICEF. (2016). *Sobrepeso y obesidad en niños, niñas y adolescentes*. <https://www.unicef.org/mexico/sobrepeso-y-obesidad-en-ni%C3%B1os-ni%C3%B1as-y-adolescentes>
- UNICEF. (2022). *Desnutrición infantil: La desnutrición infantil sigue siendo un desafío global*. <https://www.unicef.es/causas/desnutricion-infantil>
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2023). *Sobrepeso, obesidad y desnutrición en México: Característica y prevalencia*. Alianza BUNAM, CCH. <https://alianza.bunam.unam.mx/enp/sobrepeso-obesidad-y-desnutricion-en-mexico/>
- Zapata, J. J. C., Montoya, N. E., & Palacio, E. V. G. (2023). Evaluación de las capacidades perceptivo-motrices en el contexto escolar: Diseño y validación de una batería. *Retos*, 47, 593–602. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.95726>





# Adversidades y vicisitudes de la postcrisis sanitaria en la escuela pública y su pedagogía emergente

## Adversities and vicissitudes of the post-health crisis in public schools and their emerging pedagogy

Manuel Grimaldo Carreón\*

Fecha de recepción: 06 de noviembre de 2024

Fecha de aceptación: 16 de mayo de 2025

### RESUMEN

Este artículo reporta los resultados de un estudio de caso acerca de la educación pública en tiempos de la postcrisis sanitaria, fenómeno disruptivo en los modelos de enseñar y de aprender, tanto en educadores como en educandos. Este asunto de salud no solo tuvo consecuencias locales, sino que fueron de alcance nacional e internacional. Un enfoque educativo mixto, con carácter exploratorio, permitió establecer un programa en la escuela primaria Francisco Villa, el cual consistió en la aplicación de dos proyectos. El primero de trascendencia en el país: la Olimpiada del Conocimiento Infantil (OCI), en vinculación con la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas. El segundo plan, realizado en el mismo periodo, convocó al equipo de volibol varonil de quinto y sexto grados a sus entrenamientos, media hora antes de la entrada habitual a la institución. Además, con el propósito de evitar el abandono escolar y la regularización de alumnos rezagados, se aplicó la evaluación del Sistema de Alerta Temprana (SisAT). Los principales resultados en OCI fueron que se obtuvo el lugar número 29 del grupo de primaria urbana en el ciclo escolar próximo pasado, y, el primer lugar a nivel estatal en la categoría de 12 años y más de la convocatoria deportiva. Se concluye que estos fueron logros sustentados en una pedagogía emergente.

### Palabras clave:

*Aprendizaje, docente, estudiante, pandemia, programa de enseñanza.*

### ABSTRACT

Education in times of pandemic caused a disruptive phenomenon in the models of teaching and learning, both in educators and students, the issue not only had local consequences, they were national and international in scope, school communities modified their forms of communication, from experiencing a face-to-face scheme to another established by distance, in which technological tools became the means of exchange of information between teachers and students. Students. In order to prevent school dropout and the regularization of lagging students, a program was implemented in primary school that consisted of the application of two projects, the first of importance in the country, Children's Knowledge Olympiad, in connection with the methodology of Problem-Based Learning, obtaining the 29th place in the urban primary group in the next school year. the second plan, in the same period, was convened half an hour before the entry to the school of the fifth and sixth grade men's volleyball team, to carry out training in this discipline, and the result was the achievement of first place at the state level in the category of 12 years and over.

### Keywords:

*Learning, teacher, student, pandemic, teaching program.*

\* Instituto de Profesionalización del Maestro Potosino, San Luis Potosí, México.

## Introducción

La escuela primaria General Francisco Villa turno matutino y de organización completa, ubicada en el norte de la ciudad de San Luis Potosí, es un centro educativo con personal docente y directivo profesional, comprometido con la educación de las niñas, niños y adolescentes de la localidad, al margen de las carencias y limitaciones materiales en lo referente al contexto familiar, y cuenta con la colaboración de la comunidad en el mantenimiento y rehabilitación del edificio escolar.

Con todo, los desafíos de la educación a distancia fueron complejos y diversos, las profesoras y los profesores no estaban preparados para la implementación de un modelo de enseñanza y aprendizaje en línea, pues la modalidad presencial que ya se venía aplicando se transformó en un ejercicio pedagógico diferente. Para ello, los programas, las planeaciones y evaluaciones se adecuaron a las nuevas necesidades y formas de comunicación, sustentadas en programas de televisión y uso de teléfonos inteligentes, al igual que redes sociales como *WhatsApp*, que se convirtió en la vía de mensajería instantánea más utilizada por la comunidad escolar.

La buena práctica, experiencia e innovación docente fue palpable. Se puso en operación la habilidad, formación y vocación magisterial, se aplicaron los planes y programas de estudio vigentes 2011 y 2017, así como los principios y orientaciones pedagógicas de la Nueva Escuela Mexicana (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2019), y se implementó, también, la modalidad multigrado en escuelas de organización completa; esto permitió atender simultáneamente estudiantes con nivel esperado, en desarrollo y los que requieren apoyo.

Por otra parte, las enseñanzas del docente y los procesos de desarrollo de aprendizajes (PDA) de los alumnos, se contextualizaron en una nueva planificación de actividades, se diseñaron estrategias didácticas acordes al diferente modelo de educación remota. Fue un proyecto flexible y abierto que integró de forma significativa a la comunidad escolar. Los productos y las tareas generadas en este proceso se apegaron a las condiciones laborales y sociales de madres de familia, padres y tutores.

La gran lección de esta crisis sanitaria fue hacerle frente a la pandemia. La gestión de recursos y herramientas tecnológicas permitieron la adecuación de formas de correspondencia e interacción entre maestra o maestro y sus alumnos. El regreso a clases en el aula permitió también llegar a la nueva normalidad y establecer



un innovador modelo educativo, donde nos anticipamos a otro posible trance de salud al estar ya preparados para brindar atención en condiciones regulares de presencialidad y virtualidad, sin soslayar la necesidad de infraestructura como equipos computacionales e informáticos, en escuela y hogares.

La educación tradicional presencial se transformó en una modalidad virtual y a distancia, donde los docentes y discentes transformaron su paradigma de relación, comunicación e interacción. Los primeros, figuradamente, trasladaron su aula al hogar y los segundos, reubicaron el salón de clases en su vivienda, en donde las herramientas tecnológicas, como el celular y las computadoras, cobraron relevancia en esta nueva cibercultura. Dado que las casas de los educadores y educandos se transformaron en espacios de instrucción y de conocimiento, estos se construyeron con base en las características y necesidades de cada una de ellas y dieron paso a la incorporación de las tecnologías informáticas, digitales, presenciales o híbridas.

Los centros escolares de educación básica, es decir, los niveles de preescolar, primaria y secundaria fueron atendidos por el sistema educativo en las modalidades de escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales, generales y técnicas, así como telesecundarias, donde se implementaron métodos y estrategias hacia la educación virtual y a distancia, dejando en evidencia la desventaja de los planteles y comunidades de alta marginación, y de pobreza extrema, como son los espacios de educación indígena.

Desde el campo de los saberes de la ciencia, el área temática de educación, así como el contenido de la escuela pública, se plantea la pedagogía emergente sobre la práctica docente en momentos de crisis sanitaria y la valoración sistemática de cambios en planes y programas de estudio. Se esboza aquí, a través del estudio documental sobre las reformas educativas en México, temporal y espacialmente establecidas mediante un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2019), con las implicaciones filosóficas que conllevan la legislación e innovación del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Así, siguiendo a Trujillo (2015) se establecen tres grandes etapas: Periodo de confrontación ideológica (1917-1934), Periodo de expansión del sistema (1946-1980) y Periodo neoliberal (1992-2016).



**Tabla 1.**  
**Modificaciones al Artículo 3° del 5 de febrero de 1917.**

| No. Modificación        | Presidente                        |
|-------------------------|-----------------------------------|
| 1. Diciembre 13 de 1934 | Lázaro Cárdenas del Río           |
| 2. Diciembre 30 de 1946 | Miguel Alemán Valdés              |
| 3. Junio 9 de 1980      | José López Portillo               |
| 4. Enero 28 de 1992     | Carlos Salinas de Gortari         |
| 5. Marzo 5 de 1993      | Carlos Salinas de Gortari         |
| 6. Noviembre 12 de 2002 | Vicente Fox Quezada               |
| 7. Junio 10 de 2011     | Felipe de Jesús Calderón Hinojosa |
| 8. Febrero 9 de 2012    | Felipe de Jesús Calderón Hinojosa |
| 9. Febrero 26 de 2013   | Enrique Peña Nieto                |
| 10. Enero 29 de 2016    | Enrique Peña Nieto                |
| 11. Mayo 15 de 2019     | Andrés Manuel López Obrador       |

Fuente: Elaboración propia adaptada de Trujillo (2015-2019).

Como se sabe, las innovaciones al artículo 3°, en el presente siglo, han establecido la implementación del humanismo y sus valores, plasmados en los planes y programas de estudio vigentes en la escuela pública, y fijado las políticas educativas, generalmente de común acuerdo entre la autoridad federal; la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la representación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

La relevancia de los datos que aparecen en la tabla 1 sobre las modificaciones al artículo 3° constitucional, en el pasado y actual centenario, es que en ellas se han sustentado los documentos que definen los contenidos locales comunes, así como los contenidos nacionales de educación básica y educación normal en todo el país. Por otra parte, en la más reciente reforma se llevaron a cabo foros en los que diversos actores de la sociedad educativa participaron en su diseño y elaboración, y en la fase de implementación en los niveles y modalidades del servicio educativo; así, tanto las modificaciones recientes al artículo 3o constitucional como la información derivada de los foros, se vinculan con el desarrollo del estudio de caso en la escuela pública y su pedagogía emergente.



## Contexto de la comunidad educativa

La Escuela General Francisco Villa es una primaria con turno matutino que se localiza en una zona marginada inmersa en la transgresión y la drogadicción de jóvenes. La institución no ha estado exenta de robos (fueron sustraídos los equipos de cómputo del aula de medios), además, la infraestructura de agua potable y la energía eléctrica no son suficientes. Los retos del contexto son numerosos y profusos, sin embargo, la comunidad escolar no dejó de laborar, docentes, alumnos y madres de familia no interrumpieron la comunicación en aula física ni la educación en línea (*online*).

El centro educativo está conformado por doce grupos, dos por grado del nivel de educación primaria; en primero, 37 alumnos, segundo, 40, tercero, 63, cuarto, 49, quinto, 51 y sexto, 41, es decir, 138 niñas y 144 niños de un total de 282 estudiantes. El personal docente, apoyo y de servicios, está integrado por 12 profesores frente a grupo, un maestro de educación física, dos asesoras de educación especial y un asistente de intendencia, adicionalmente un directivo.

La plantilla del personal docente se encuentra integrada por 16 educadores, 11 maestras y 5 maestros, de los cuales, dos tienen la formación de normal básica, trece el nivel de licenciatura y una el postgrado de maestría; el plantel cuenta también con el respaldo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), instancia técnico-operativa que brinda orientación en educación especial a los alumnos y sus madres de familia. La unidad se integra por dos profesoras de apoyo, psicóloga, pedagoga en comunicación, trabajadora social y directora.

El bien inmueble del edificio escolar se compone de 12 salones de clase, biblioteca escolar, espacio USAER, aula de medios, cancha deportiva techada, sanitarios y dirección. En la colonia división del norte, se encuentran los servicios de salud, educación básica, media y superior, universidad privada, parque y restaurantes y todo tipo de negocios y empresas; desafortunadamente, existe la percepción de frecuentes hechos ilícitos y la presencia de la delincuencia organizada, por lo que se la ubica como una zona de alta peligrosidad, donde imperarían los homicidios, robo a casas y locales comerciales, así como a instituciones educativas.

No obstante, San Luis Potosí, la capital del estado homónimo, posee una rica historia y cultura. Se divide en ocho barrios, aunque la ciudad tiene una gran cantidad de colonias y fraccionamientos.



Los distritos tradicionales más conocidos son: Tlaxcala, San Miguelito, San Cristóbal del Montecillo, San Juan de Guadalupe, San Sebastián, Santiago, Tequisquiapan y el Saucito, en este último se encuentra la escuela primaria turno matutino. Estos barrios albergan festividades y tradiciones locales que reflejan la diversidad y el patrimonio de la comunidad.

## **Desafíos para la recuperación de aprendizajes y permanencia de los alumnos que abandonaron la escuela**

En la base de datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares 2019 (ENDUTIH), elaborado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), se reportaba que 20.1 millones de hogares (56.4% del total nacional) disponían de conexión a Internet, es decir, el 43.6 de los domicilios no accedían a la web; del grupo de personas con estudios de educación básica se conectaba el 59.1 por ciento y el restante 40.9, no lo realizaba. Es evidente que de persistir en la postcrisis estos datos de 2019, se hace manifiesta la necesidad de establecer políticas públicas que fortalezcan la conectividad en las viviendas y se garantice la dotación de equipos de cómputo a estudiantes de secundaria, primaria y preescolar; además, sobre la relación de acceso al ciberespacio por zona urbana o rural, se presentó una diferencia de 28.9 puntos porcentuales, ya que los resultados reflejan 76.6% en las zonas urbanas y 47.7% en las rurales.

Esos datos muestran que el equipamiento informático es necesario en todas las escuelas de educación básica, porque el existente es insuficiente y deficiente. Los profesores y directores de preescolar, primaria y secundaria son servidores públicos que se debaten entre el discurso oficial y la práctica cotidiana, sin embargo, no evaden la esencia de su ser y acontecer con las niñas, los niños y adolescentes, como bien se establece en el programa pasado para la educación integral (SEP, 2017): "La escuela debe crear las condiciones para que los alumnos desarrollen las habilidades de pensamiento cruciales para el manejo y el procesamiento de la información, así como para el uso consciente y responsable de las TIC" (p. 129).



Para mantener vigente la educación pública durante el resguardo sanitario, fue relevante registrar las iniciativas pedagógicas de las y los maestros en el diseño de estrategias didácticas pertinentes, en el conocimiento y uso de las herramientas tecnológicas y, de igual forma, en la educación socioemocional.

La escuela primaria se mantuvo cerrada durante la pandemia y ofreció el servicio educativo únicamente en línea, sin embargo, algunos docentes brindaron asesoría y apoyo a los adolescentes, niños y niñas con mayor rezago en la implementación del nuevo modelo de enseñanza y de aprendizaje, así como la estrategia de preparación y organización de contenidos por etapa. Las madres de familia fueron el enlace de comunicación y acompañamiento de los alumnos durante este periodo de crisis sanitaria, sin ellas, no hubiese sido posible la aplicación de esta reciente práctica pedagógica.

Las profesoras y profesores se apegaron invariablemente a los principios legales, éticos y filosóficos sustentados en el Artículo Tercero de la Constitucional, ello permitió garantizar el derecho a la educación innovadora y presencial de los jóvenes, alumnos y alumnas; además, en las sesiones del Consejo Técnico Escolar (CTE) continuamente se propició la reflexión, el intercambio de experiencias y el diálogo sobre los procesos de preparación y de estudio, y se favoreció la comunicación virtual no solo con los alumnos, sino que también fueron incluidas las madres de familia en las actividades de apreciación y valoración de los educandos.

En afección a la comunicación sostenida o intermitente, la relación maestro- alumno fue en el ámbito de la empatía y de la asertividad, aplicando secuencias didácticas coherentes, flexibles, permanentes y diversificadas, que involucraron a la familia y directivo del centro escolar; en los casos de nulo intercambio de información, de hecho, cuando fue inexistente, se solicitó el apoyo de la trabajadora social de USAER, para realizar visitas domiciliarias.

El gran desafío de la educación mediada por cualquier dispositivo digital es, insistimos, el de dotar de infraestructura tecnológica y conectividad disponible no solo a la escuela, sino igualmente a los hogares de los estudiantes, y conjuntamente proporcionar herramientas web como teléfonos inteligentes, laptops, computadoras y tablets. En su uso se deberán propiciar los rasgos de inclusión, equidad y participación.



## Metodología

La naturaleza de nuestro estudio o enfoque investigativo es mixta, ya que se presentan datos tanto cualitativos como cuantitativos. En el método de investigación se hace alusión al estudio de caso, indagación detallada, centrada en alumnos y docentes de la escuela primaria seleccionada por sus resultados académicos y deportivos a nivel estatal, y a la gestión realizada ante la dirección de educación básica de la autoridad educativa local; el seguimiento y evaluación del proyecto se apegó al Sistema de Alerta Temprana (SisAT), un procedimiento que permitió detectar alumnos que requieren apoyo en la lectura, escritura y cálculo mental durante el ciclo escolar 2023-2024. Para la obtención de datos cuantitativos, se utilizaron los resultados arrojados por la tercera evaluación trimestral.

## Evaluación trimestral

En la tercera evaluación trimestral se valoraron los aprendizajes de los meses de abril, mayo y junio del ciclo escolar, así como toma de lectura, producción de textos y cálculo mental: un 46% del alumnado logró el Nivel Esperado, 23% se ubicó En Desarrollo, y el restante 31%, Requiere de Apoyo, a este último porcentaje de estudiantes corresponden los niveles de comunicación intermitente e inexistente.

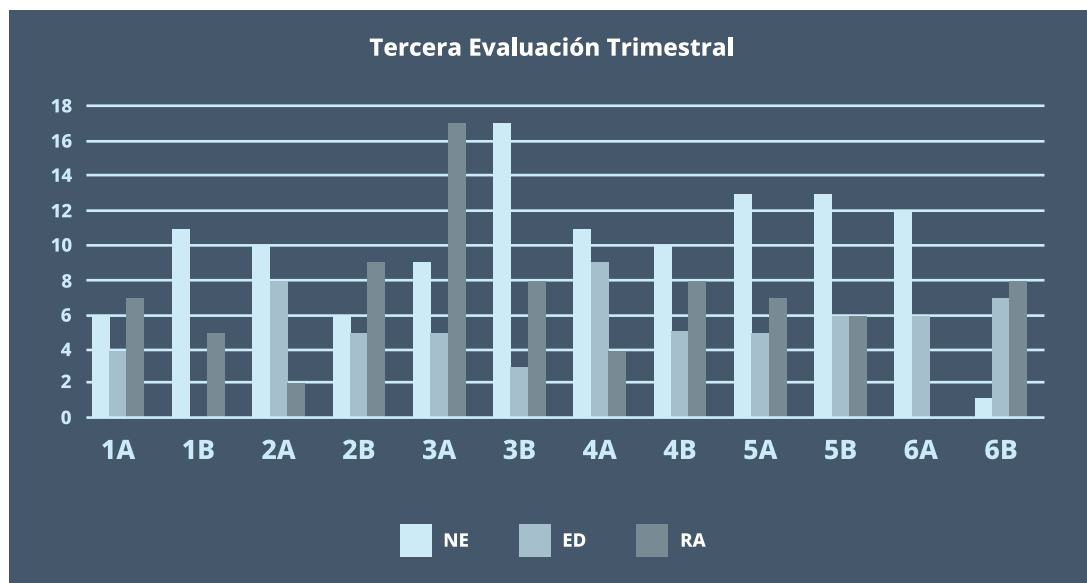
**Tabla 2.**  
**Tercera evaluación trimestral por niveles de logro.**

| Grupo          | Nivel Esperado (NE) | En Desarrollo (ED) | Requiere Apoyo (RA) | Total             |
|----------------|---------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| 1° "A"         | 6                   | 4                  | 7                   | 17                |
| 1° "B"         | 11                  | 0                  | 5                   | 16                |
| 2° "A"         | 10                  | 8                  | 2                   | 20                |
| 2° "B"         | 6                   | 5                  | 9                   | 20                |
| 3° "A"         | 9                   | 5                  | 17                  | 31                |
| 3° "B"         | 17                  | 3                  | 8                   | 28                |
| 4° "A"         | 11                  | 9                  | 4                   | 24                |
| 4° "B"         | 10                  | 5                  | 8                   | 23                |
| 5° "A"         | 13                  | 5                  | 7                   | 25                |
| 5° "B"         | 13                  | 4                  | 4                   | 21                |
| 6° "A"         | 12                  | 6                  | 0                   | 18                |
| 6° "B"         | 1                   | 7                  | 8                   | 16                |
| <b>Totales</b> | <b>119 - 46%</b>    | <b>61 - 23%</b>    | <b>79 - 31%</b>     | <b>259 - 100%</b> |

Fuente: Elaboración propia.

En la gráfica de barras aparecen los grupos por alumnos y niveles de logro: el tercer grado fue el de mayor representatividad, puesto que en él se registró una incorporación de 31 niñas y 33 niños en los salones A y B, respectivamente; por otro lado, cabe señalar que el total de evaluados es de 259, contra un registro inicial en el ciclo escolar de 282, y faltaron 23 educandos por valorar, que representan 8% de posibles alumnos en situación de no acreditar el ciclo o desertar de la escuela primaria.

**Figura 1.**  
**Tercera evaluación trimestral por grado y grupo.**



Fuente: Elaboración propia.

Los niveles de comunicación sostenida o continua en el tercer trimestre del ciclo escolar fueron de 71%, 15% de notificación intermitente o discontinua, y declara como inexistente o nula 14%. Es oportuno resaltar que el único medio de intercambio de información, fue siempre mediante *WhatsApp*, aplicación por la cual se enviaban guías de estudio y ejercicios para resolver; de igual modo, se recibían tareas y productos solicitados por el docente, con una periodicidad de siete días entre una y otra actividad.



**Tabla 3.*****Niveles de comunicación por grado y grupo.***

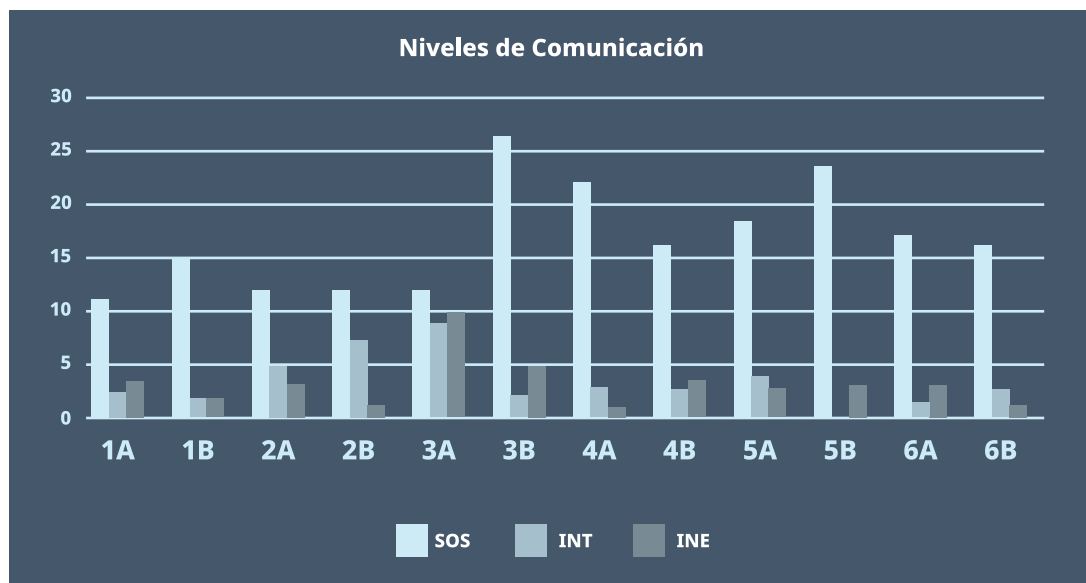
| Grupo          | SOStenida        | INTermitente    | INExistente     | Total             |
|----------------|------------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| 1° "A"         | 11               | 3               | 4               | 18                |
| 1° "B"         | 15               | 2               | 2               | 19                |
| 2° "A"         | 12               | 5               | 3               | 20                |
| 2° "B"         | 12               | 7               | 1               | 20                |
| 3° "A"         | 12               | 9               | 10              | 31                |
| 3° "B"         | 26               | 2               | 5               | 33                |
| 4° "A"         | 22               | 3               | 1               | 26                |
| 4° "B"         | 16               | 3               | 4               | 23                |
| 5° "A"         | 18               | 4               | 3               | 25                |
| 5° "B"         | 23               | 0               | 3               | 26                |
| 6° "A"         | 17               | 1               | 3               | 21                |
| 6° "B"         | 16               | 3               | 1               | 10                |
| <b>Totales</b> | <b>200 - 71%</b> | <b>42 - 15%</b> | <b>40 - 14%</b> | <b>282 - 100%</b> |

Fuente: Elaboración propia.

En los niveles de comunicación sostenida e intermitente, por lo general, se realizaron siempre a través de las madres de familia. Los padres y tutores no aparecieron en la dinámica de notificación. El intercambio de guías y trabajos escolares siempre se generó por medio de las mamás, que pasaron a tener un rol medular en los procesos de teorizar y de practicar, como antes no se había presentado, pero que en esta crisis sanitaria han retomado su injerencia y relevancia en la educación de sus descendientes.



**Figura 2.**  
**Niveles de comunicación por grado y grupo.**



Fuente: Elaboración propia.

## Experiencias de buenas prácticas e innovaciones en la docencia

El docente como figura irremplazable del proceso educativo, se implica en dar evidencia de disposición y capacidad de profesionalismo como servidor público, y lo ha demostrado en toda implementación de planes y programas de estudio; ahora, en esta diferente etapa de instrucción e ilustración de la modalidad híbrida, se apeg a las necesidades y circunstancias de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Por lo que respecta a los medios y materiales en la implementación de la educación en el ámbito digital de las alumnas y alumnos, estos fueron reproducciones e impresiones de actividades por fase, cuadernos de trabajo elaborados por las maestras y maestros de grupo, indicaciones en línea y videollamadas (*Meet*), comunicados telefónicos y mensajes de texto (*WhatsApp*), así como tutorías presenciales para las niñas y niños con mayor atraso formativo.



El recurso didáctico de la serie televisiva *Aprende en casa* fue poco demandante. El medio de comunicación más recurrente y económico fue la aplicación para teléfonos inteligentes, a través de los cuales, se entregaban los ejercicios de trabajo por periodo, apegados a procedimientos y esquemas de estudio vigentes. Los cuadernillos de actividades se diseñaron y elaboraron en relación con la programación transmisible, por fase y grado, además, en su implementación se estableció la modalidad multigrado, que al igual, se dividía por disciplina, de la misma manera que las secciones: Lo que aprendí, Acompañamiento para mi hijo (por el tutor, padre o madre de familia), Desarrollando mis emociones y Sistema de Alerta Temprana (SisAT).

La buena práctica e innovación en la docencia fue la habilidad y experiencia de aplicar dos modelos educativos en el nivel de educación primaria, en primero y segundos ciclos, Aprendizajes clave 2017; en tercero, cuarto, quinto y sexto grados, el Plan de estudios 2011. También se inició el proceso de capacitación hacia una Nueva Escuela Mexicana 2019, y de igual manera, se implementó la modalidad de contextos diversos en grupos y escuela de organización completa, estrategia que permitió poner en el centro de atención los procesos de desarrollo en adolescentes, niños y niñas.

Por otro lado, el Taller Intensivo de Capacitación Docente. Reflexiones, estrategias y compromisos para el regreso a clases fue un ejercicio de actualización para las maestras y los maestros, donde se generaron estrategias efectivas en las modalidades presencial y virtual, con el involucramiento de las alumnas y los alumnos, juntamente con el apoyo de tutores, padres y madres de familia. El taller se desarrolló en apego a la siguiente agenda de trabajo:

- Bienvenida, encuadre y contextualización.
- Sesión 1. El reencuentro con el colectivo.
- Sesión 2. Las familias, aliadas del aprendizaje.
- Sesión 3. El diagnóstico para favorecer el aprendizaje.
- Sesión 4. Estrategias para el trabajo en el aula.
- Cierre del taller.

La educación socioemocional a nivel colectivo y personal fue un aspecto a considerar, por lo que se retomaron las experiencias y estrategias construidas en el desarrollo de las reuniones del Consejo Técnico Escolar, programadas en el calendario para escuelas públicas y privadas de la Secretaría de Educación Pública.



Respecto del proceso de valoración pedagógica, este se compone por tres tipos de evaluación; diagnóstica, formativa y sumativa. En la primera se aplicaron los instrumentos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), en la segunda, de proceso y final, se emplearon formatos proporcionados por la supervisión escolar a la que pertenece la institución educativa; del mismo modo a los estudiantes de sexto grado se les involucró en la Olimpiada del Conocimiento Infantil (OCI) para las escuelas primarias públicas generales (urbanas y rurales), particulares incorporadas, educación indígena y cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

La Olimpiada del Conocimiento Infantil es una valoración educativa que busca fomentar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en niñas, niños y adolescentes. Este evento, que se celebra por ciclo escolar, tiene como objetivo motivar a los estudiantes a demostrar sus conocimientos en diversas áreas, y, además de evaluar conceptos, fomenta prácticas como el trabajo en equipo, la resolución de problemas y el pensamiento crítico.

Previo a la aplicación de la evaluación OCI en su última versión, las profesoras de sexto grado se anticiparon en la preparación de sus alumnos con la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), donde la enseñanza involucra a los estudiantes en su desarrollo activo, a partir de una situación compleja o difusa; de igual forma, se hizo la revisión de instrumentos de la OCI ya aplicados en anteriores ciclos escolares, finalmente, se plantearon tareas o actividades de investigación relacionadas con las disciplinas de Matemáticas, Español, Ciencias Naturales, Geografía e Historia del programa de estudios de educación primaria.

Como es conocido, el ABP es un enfoque educativo en el que los estudiantes aprenden a través de la resolución de problemas reales o simulados, en lugar de recibir información de manera tradicional, y donde los alumnos trabajan en grupos para identificar, investigar y resolver un inconveniente específico. Este método promueve el pensamiento complejo, cuyas fases son: Identificación del problema, Investigación, Discusión en grupo, Propuesta de soluciones y Reflexión.

El resultado tangible de esa estrategia de atención a los alumnos de sexto grado, se reflejó en el reporte final de OCI: en la entidad federativa un estudiante de 6B logró el lugar número 29 del grupo de primaria urbana y se ubicó en el sitio 48 del listado general, por eso, en la entrega de su reconocimiento se valoró no solo a la maestra del último ciclo de educación primaria, sino que también fueron reconocidos los docentes de las anteriores etapas, es decir, de primero a quinto grados, y de igual forma, se le otorgó una mención honorífica a la madre de familia.



En cuanto al ámbito de la XXIII Convocatoria de los Juegos Deportivos Estatales de la Educación Básica, el maestro de educación física organizó a los alumnos de quinto y sexto grados en la conformación del equipo varonil, para su participación en la disciplina de volibol; así, los alumnos, docentes y padres de familia se comprometieron a participar en los entrenamientos diarios de media hora, antes de iniciar actividades en el salón de clases, es decir, la entrada a la escuela se realizaba para ellos a las 7:30 hrs.

Los resultados finales en la rama varonil a nivel estatal fueron consecuencia del esfuerzo de alumnos, maestro de educación física y madres de familia, que apoyaron el proyecto de entrenamiento, previo a la competencia.

**Tabla 4.**

**Resultados de la XXIII Convocatoria de los Juegos Deportivos Estatales de la Educación Básica.**

| No. | Escuela            | Puntos | Lugar |
|-----|--------------------|--------|-------|
| 1.- | Francisco Villa    | 6      | 1°    |
| 2.- | Marcos Vives       | 5      | 2°    |
| 3.- | Jesús Silva Herzog | 4      | 3°    |

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la modalidad de educación a distancia, los estudiantes de educación primaria eran los responsables del uso adecuado de las herramientas tecnológicas a las que pudieran acceder continuamente de forma sincrónica y asincrónica, y de los recursos multimedia como *Aprende en casa*, pero siempre con el acompañamiento permanente del profesor y las madres de familia que participaron en los procesos de autorreflexión y autoevaluación de los PDA adquiridos.

La construcción de nuevos principios y el desarrollo de habilidades digitales, tanto en maestros como en alumnos, implicó también el fortalecimiento de metodologías y estrategias ya adquiridas y establecidas en el programa de *Aprendizajes clave* de 2017, aunque, posteriormente, se realizaron las adecuaciones y puesta en práctica del Plan de Estudio 2022. La nueva propuesta curricular incluyó tomar en consideración la problemática específica de la comunidad escolar: contar con maestros de lengua extranjera (inglés) e infraestructura y equipamiento tecnológico, como ya se venía estableciendo en el anterior programa:



Mediante internet, se pondrán a disposición de toda la comunidad educativa Recursos Educativos Digitales (RED) seleccionados, revisados y catalogados cuidadosamente con el fin de ofrecer alternativas para profundizar en el aprendizaje de los diferentes contenidos y al mismo tiempo promover el desarrollo de habilidades digitales y el pensamiento computacional (SEP 2017, p. 45).

Los procesos de conocimiento y apropiación de las recientes metodologías establecidas en el nuevo plan de estudios condicionaron al profesor a llevar a cabo la reestructuración de sus proyectos de clase, a partir de una reflexión individual y colectiva en las juntas del Consejo Técnico Escolar, y, a partir de esa realidad y cotidianidad, efectuar los ajustes pertinentes, sin menoscabo de la colaboración de tutores, padres y madres de familia.

La pedagogía emergente implementada en la escuela primaria Francisco Villa fue una orientación educativa que se centró en el programa como un proceso dinámico y contextualizado, a diferencia del modelo por competencias, que suele ser más estructurado y predecible; la didáctica precedente reconoce que el conocimiento puede surgir de manera espontánea y en contextos diversos, como la modalidad multigrado que permite a los profesores y las profesoras explorar con sus estudiantes nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.

## Lecciones aprendidas

Divulgar las innovaciones docentes y las buenas prácticas desarrolladas en la modalidad a distancia, que optimiza el uso del tiempo, fue tarea y compromiso de docentes, directivos y autoridades educativas, pero, además, involucró adicionalmente a una nueva figura de relevante trascendencia, como lo es la madre de familia de los escolares, cuya intervención impulsó la participación de todos los educandos en su vivienda.

Uno de los componentes más importantes del Proceso de Mejora Continua (PMC), diseñado y elaborado en las primeras asambleas del Consejo Técnico Escolar, fueron los PDA esperados de los alumnos. Evidentemente, en relación con la problemática antes expuesta sobre la comunicación intermitente e inexistente, y no siempre sostenida, esta no permitió cumplir con el cien por ciento de la meta establecida de conclusión del nivel educativo, por lo tanto, la creatividad didáctica de las maestras y los maestros se plasmó en el diseño y elaboración del programa analítico por fase y grado, en correspondencia con los planes y programas de estudio, en concordancia con el recurso televisivo *Aprende en casa*, y la modalidad de atención multigrado, para escuelas rurales y también urbanas. El enfoque que se utilizó para el plan de atención



debía fortalecer y asegurar las enseñanzas programadas para que los alumnos permanecieran en el sistema educativo, y ofrecer atención personalizada a aquellos estudiantes que manifestaron insuficiencias en las evaluaciones trimestrales del ciclo escolar.

El procedimiento y aplicación de estrategias de la pedagogía emergente condicionó a las maestras y maestros a considerar el programa analítico, así como el proyecto de evaluación formativa. En el caso de los educandos con carencia de recursos materiales y tecnológicos, se demeritó la comunicación con las madres de familia que fueron enlace en la modalidad de aplicación virtual.

La acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos del nivel de educación primaria, se sustentó en la evaluación diagnóstica y valoraciones periódicas, así como en los niveles de participación y comunicación sostenida, intermitente e inexistente; igualmente, el docente de grupo realizó la rectificación de la calificación final de los alumnos con omisiones, en un periodo de recuperación establecido al cierre del ciclo escolar, para que, finalmente, los estudiantes demostraran contar con los conocimientos, habilidades y destrezas suficientes, y con ello, ameritaran un resultado mayor al asentado en el informe de calificaciones o certificado.

En el contexto de la nueva normalidad se prevé la formación y profesionalización de los docentes en el ámbito de los procesos pedagógicos de las clases presenciales y de un aprendizaje activo y participativo, un modelo mixto o combinado, en el que se visualice no solo a los alumnos, sino que abarque el involucramiento de tutores, padres y madres de familia, y, así, anticiparse al riesgo del abandono escolar y promover la disminución del rezago educativo. Los modelos de enseñanza presencial, a distancia o mixta, implican métodos pedagógicos que permiten la nivelación de aprendizajes de los estudiantes, así como su vinculación con el uso de herramientas tecnológicas y prácticas de habilidades digitales en el aula, en la escuela, y, obviamente, de la misma manera en su domicilio, donde se reconocen los procesos de desarrollo físico, cognitivo, social y afectivo.

Una lección relevante de la pandemia fue el ejercicio de fusión entre transmisiones y videos de *Aprende en casa* y los planes y programas de estudio, libros de texto gratuito y páginas de internet (*blog spots* educativos), que permitieron el diseño y elaboración de cuadernillos con actividades por fase y grado de educación primaria, donde se especificaron los procesos de desarrollo de aprendizajes esperados por disciplina, las actividades de acompañamiento por parte de las madres de familia, y las habilidades en toma de lectura, producción de textos y cálculo mental.



La educación de vanguardia, en tiempos de pandemia, permitió tomar en cuenta la diversidad social y las capacidades desiguales de los alumnos. Los resultados de las diferentes evaluaciones de los adolescentes, niños y niñas fueron analizados con mayor precisión y puntualidad por educadores, madres, padres de familia o tutores.

Como ya se mencionó, en tanto las autoridades educativas no faciliten el acceso al internet gratuito y a dispositivos como computadoras y tablets, la educación interdisciplinaria será una metodología fragmentada en la retroalimentación, comunicación y orientación con los estudiantes, y, de forma similar, con las madres de familia que, como se reportó en líneas anteriores, se han convertido en la figura del acompañamiento y seguimiento educativo de sus hijas e hijos y, por consiguiente, son una muestra de la flexibilidad curricular que conllevó la crisis sanitaria. La pandemia del SARS-CoV evidenció esas carencias de las escuelas, ya que las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) conectadas a Internet permiten la administración y distribución de contenidos en un contexto donde la interacción entre docentes, alumnos y padres de familia se transformó.

## Conectivismo

El conectivismo surge como un nuevo paradigma del aprendizaje en la era digital. La escuela pública no está exenta de este diferente prototipo, porque las condiciones actuales obligan a docentes y directivos a su aprehensión y aplicación en su proceso educativo. Siemens (2004) establece:

El conductismo, el cognitivismo y el constructivismo son las tres grandes teorías de aprendizaje utilizadas más a menudo en la creación de ambientes instruccionales. Estas teorías, sin embargo, fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología (2004, p. 1).

La situación actual de las escuelas públicas en el país es de una innovación en la metodología de trabajo con los alumnos; y ante un posible retorno mediano o inmediato al modelo tradicional en la educación, existe la posibilidad de la implementación de un modelo híbrido, con un sistema de apoyo para los alumnos en modalidad presencial y virtual. En esta opción resulta eficaz y eficiente la propuesta del conectivismo y sus principios:

- El aprendizaje y el conocimiento dependen de la diversidad de opiniones.
- El aprendizaje es un proceso de conectar nodos o fuentes de información especializados.



- El aprendizaje puede residir en dispositivos no humanos.
- La capacidad de saber más es más crítica que aquello que se sabe en un momento dado.
- La alimentación y mantenimiento de las conexiones es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- La habilidad de ver conexiones entre áreas, ideas y conceptos es una habilidad clave.
- La actualización (conocimiento preciso y actual) es la intención de todas las actividades conectivistas de aprendizaje.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje. (Siemens 2004, p. 7).

En educación, las teorías de aprendizaje que se fusionan son el *conductismo*, con la idea fundamental de favorecer un cambio en el comportamiento del estudiante; el *cognitivismo*, buscar relacionar experiencias del estudiante con nuevos aprendizajes; y el *constructivismo*, donde el estudiante es un sujeto activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas teorías dan pauta a una nueva: el *conectivismo*, Ledesma (2015).

A los maestros de la escuela pública de educación primaria, con la aplicación de las nuevas herramientas digitales- antes Enciclomedia-, les transformó, durante y después de la pandemia, su práctica docente, y los llevó hacia una pedagogía emergente de la que tuvieron práctica con su implementación, pero poca información teórica sobre el cambio y la transición en el uso, manejo y variedad de las tecnologías de la información y comunicación; se trabajó en redes sociales (grupos de *WhatsApp*) y la pedagogía emergente se adhirió a la teoría de aprendizaje del conectivismo de Siemens (2004).

## Discusión

El estudio de caso permitió analizar la transición de educadores y educandos durante un periodo de clases en la escuela pública. Este apartado es fundamental en la investigación educativa, ya que se accede a interpretar y analizar los procesos epistémicos alcanzados:

1. Por una parte, la evaluación formativa y la estrategia del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) fue compatible en su metodología y proceso de seguimiento de los alumnos y estuvo en correspondencia con el instrumento de la Olimpiada del Conocimiento Infantil. Aquí destaca, también, la participación de las madres de familia.
2. Es de subrayar el papel relevante de la educación física planteada en los modelos pedagógicos de estudio, la cual tuvo marcada importancia en un área de desarrollo social y personal que permitió a los alumnos enfrentar situaciones de carácter emocional y de resiliencia.



3. Con todo, una limitación de la escuela primaria en condiciones de crisis sanitaria fue que el único medio de comunicación entre docentes, alumnos y madres de familia se centró en *WhatsApp*.
4. No obstante, los programas televisivos oficiales como Aprender en casa y los libros de texto gratuito fueron recursos demandantes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje
5. Por otro lado, en la modalidad semipresencial y, ocasionalmente, en circunstancia virtual, los maestros implementaron planeaciones y evaluaciones, plan y programas de estudio que fortalecieron la pedagogía emergente.
6. Otra limitación de carácter externo es que, en la escuela Francisco Villa localizada en la colonia División del Norte de San Luis Potosí, México, los alumnos enfrentaron carencias de equipo informático y de conectividad en sus hogares.
7. El único recurso metodológico empleado por los maestros del centro educativo fueron las guías periódicas, que dosifican las acciones del programa de estudios por campos formativos y disciplinas, en una versión de modalidad multigrado, generada con el apoyo técnico pedagógico de la supervisión escolar.
8. La innovación de la práctica docente, en el contexto de la crisis sanitaria, consistió en su adaptabilidad a las circunstancias de transición: brindar un servicio educativo en la modalidad presencial totalmente diferente, con la particularidad de ofrecer atención a los alumnos a distancia.
9. Y si bien, las autoridades educativas a nivel nacional, estatal y municipal implementaron la intervención pedagógica del personal docente a través de la programación televisiva, esta no fue suficiente, por lo que parece que no se logró el impacto esperado en adolescentes, niños y niñas.

## Conclusiones

La relevancia pedagógica y social del conocimiento generado durante esta condición epidémica, puede plantearse en las siguientes conclusiones:

Una de ellas se refiere al papel de los directivos en el contexto de la educación híbrida, pues los compromete a realizar el seguimiento, evaluación y tutoría de los docentes, y, dentro de este marco, a fomentar la formación y conocimiento para el uso de recursos digitales y electrónicos con fines



didácticos, y capacitar e informar sobre los procesos de instrucción y de ilustración en la nueva normalidad, sobre todo, en la modalidad semipresencial, con sus horarios escalonados y grupos reducidos.

Con relación al Sistema de Alerta Temprana (SisAT), su aplicación e informe de resultados, llevó a la conclusión de la importancia de contar en las escuelas públicas y privadas, incorporadas al sistema educativo nacional, con un sistema de evaluación uniforme y sustento metodológico y científico, para evitar la burocratización de este.

La NEM y el conectivismo establecen el papel que tiene en la sociedad la tecnología y su impacto educativo en la cotidianidad de las y los estudiantes de primaria, desde la implementación de las tecnologías de la información y comunicación, transitando por el uso de internet, la web, la inteligencia artificial, las plataformas digitales, bancos de datos y redes sociales (SEP, 2022). No obstante, la fusión de la educación física con el modelo curricular de la NEM debe ir más allá de un discurso improvisado o de una política educativa "flotante". De ahí que sea necesario que en todas las escuelas públicas de educación básica, existan canchas de usos múltiples, donde se practiquen los deportes de fútbol, volibol y basquetbol, entre otros.

Por otra parte, si bien el nuevo plan de estudios para la educación preescolar, primaria y secundaria incluye la formación docente y el codiseño del programa analítico elaborado por las maestras y los maestros, con las estrategias nacionales y de gestión (SEP, 2022), esto conlleva, además, a no transformar a los CTE y el PMC en una carga administrativa con una práctica burocrática.

Los planes y programas de estudio son diseñados desde la innovación de la autoridad educativa, así como de la academia, siempre demandante de teorías creativas. Por eso, pareciera que ambos proyectos se encuentran planteados en una *escuela de calidad*, actualmente en transición hacia la *escuela de excelencia*, una *escuela pública* que requiere de infraestructura tecnológica, y que, de igual manera, requiere ser provista de conectividad. La comunidad escolar demostró que ya es coparticipe de la instauración y el cambio, con la manifestación de transformadoras secuencias didácticas.

Ahora bien, en las instituciones escolares, la primera autoridad educativa es el director del plantel, quien deberá propiciar el trabajo colaborativo con el personal docente, de apoyo y administrativo, así como la participación de padres y madres de familia, con el propósito de enfrentar los retos que implican para la escuela pública adaptarse a una crisis de sanidad. El confinamiento llevó a la toma de conciencia de participación



con la sociedad, al igual que de la importancia de respuesta y apoyo oportuno de la Autoridad Educativa Local.

La crisis sanitaria patentizó también las insuficiencias de los servicios básicos en materia de acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación. El gremio magisterial se proyectó de forma relevante en el escenario social, y, después del sector salud, se convirtió en la asociación más apreciable para enfrentar la nueva normalidad, donde probablemente no retornará al modelo tradicional en la educación.

Sería óptimo que la Secretaría de Educación Pública se anticipara a posibles condiciones de eventuales crisis sanitarias, fomentando la formación y profesionalización docente acorde con el servicio de modalidad independiente y colaborativa, y la distribución de planes y programas de estudio, libros de texto gratuito, planeaciones y evaluaciones en formato digital, mediante su plataforma oficial.



## Referencias

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), (2019). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la información en los Hogares*. México. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap\\_internet20.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/eap_internet20.pdf)
- Ledesma, A. (2015). *Del conductismo, cognitivismo y constructivismo al Conectivismo para la educación*. Ecuador, Editorial Jurídica del Ecuador.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: Principios y orientaciones pedagógicas*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Canadá, Licencia Creative Commons: [https://docs.google.com/document/d/1ZkuAzd-x1I9l-DgcC1E\\_XSmPTOk6Gu1K2SEvXtduG3gc/edit](https://docs.google.com/document/d/1ZkuAzd-x1I9l-DgcC1E_XSmPTOk6Gu1K2SEvXtduG3gc/edit)
- SisAT, (2016). *Orientaciones para el establecimiento del Sistema de Alerta Temprana en escuelas de Educación Básica*. México: SEP.
- Trujillo, J. (2015). *Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013)*. México: ENSECH.







# INTERTEXTOS

# La observación de bebés. El método Esther Bick de la Clínica Tavistock

## Baby Observation. The Esther Bick Method of the Tavistock Clinic

Luciana Miriam Ortega Esquivel \*  
Diana Antares Quiroz Villasana \*\*

**E**l libro *La observación de bebés. El método Esther Bick de la Clínica Tavistock*, editado por Jeanne Magagna y Clotilde Juárez nos ofrece una mirada profunda y detallada sobre cómo los bebés construyen sus primeras relaciones y desarrollo de su mundo interno. Esta obra resulta imprescindible para psicólogos, terapeutas y profesionales de la educación interesados en la primera infancia. La presente reseña tiene la intención de acercarnos al corazón de la teoría analítica y la riqueza de las observaciones clínicas realizadas por Bick y sus colaboradores. Gracias a las compiladoras y editoras de este valioso material escrito de manera clara y accesible, podremos conocer los conceptos clave del método Bick de tal forma que sea una herramienta teórica y práctica para la comprensión del desarrollo emocional de los bebés.

Comenzaremos por mencionar brevemente ¿quién fue Esther Bick? Esther Bick fue una figura pionera en el psicoanálisis infantil. Doctora en Psicología por la Universidad de Viena y miembro del Instituto Psicoanalítico Británico (IPB). Es reconocida internacionalmente por la creación y enseñanza del método de observación del infante que, en 1948 se incorporó al currículum de Psicoterapeutas de Niños, y posteriormente, en 1960, se incluyó como un curso preclínico para los psicoanalistas del Instituto Psicoanalítico Británico.

Su método de observación de bebés, desarrollado en la prestigiosa Clínica Tavistock, revolucionó la forma en que entendemos las experiencias tempranas y su impacto en la vida adulta. Bick nos enseñó que los bebés, a pesar de su aparente vulnerabilidad, son seres complejos con una rica vida interior que se manifiesta a través de sus gestos, miradas y expresiones.

\* Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

\*\* Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños.

La amplia trayectoria de Bick, ha hecho que distintos especialistas y profesionales de la salud y la educación tengan un interés en sus aportaciones clínicas. De aquí que Jeanne Magagna y Clotilde Juárez nos ofrezcan una compilación cuidadosa y detallada del método observación de bebés. A continuación, ofrecemos una breve semblanza de las editoras que han hecho posible la traducción del método de Bick al idioma español:

Jeanne Magagna. Posgraduada en Psicoterapia de niños, adultos y familias en la Clínica Tavistock en Londres. Coordinadora adjunta y vicepresidenta de los Centros de Estudio Martha Harris para la formación de Psicoterapeutas de Niños con el Modelo Tavistock, en Florencia y Venecia, Italia. Actualmente se dedica a la enseñanza del método de observación del infante y psicoterapia en diversas partes del mundo.

Clotilde Juárez, Doctora en Psicología y Psicoterapeuta Psicoanalítica de niños, adolescentes y adultos. Desde 1983 es profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, docente de psicología y formadora de observación de bebés. Realizó una estancia académica en el Instituto de Desarrollo del Niño de la Universidad de Minnesota y otra como clínica asociada en el Departamento del Niño y la Familia de la Clínica Tavistock en Londres, Gran Bretaña.

¿Qué nos ofrece este libro? El libro comienza por presentarnos un prólogo elaborado por Clara Nemas y Jorge Urman. Ella es médica psicoanalista, miembro titular con función didáctica de la Asociación Psicoanalítica de Buenos Aires (APdeBA) y exsecretaria científica de esa institución. Es docente de Escuela Inglesa y seminarios de Observación de Bebés en institutos de formación psicoanalítica de Argentina. Jorge Urman es médico pediatra neonatólogo. Director del Departamento de Salud Materno Infantil de la Universidad Maimónides, Buenos Aires, Argentina, y director de la carrera de Pediatría de la Facultad de Medicina de la misma institución. Ambos sostienen que este libro constituye un clásico referente para la introducción al método creado por Esther Bick y sus aplicaciones. Sus aportaciones permiten acercarse a la comprensión de un significado más profundo de las experiencias preverbales y de las relaciones del niño con sus padres y con otros miembros de su familia. Desde el prólogo, nos invitan a adentrarnos en la lectura y análisis que cada capítulo ofrece para descubrir el mundo rico y complejo de los bebés.



¿Por qué es importante este libro? La observación de bebés es una herramienta invaluable para:

- Promover el desarrollo emocional saludable: Al comprender mejor las necesidades emocionales de los bebés, podemos brindarles un entorno más seguro y estimulante.
- Prevenir dificultades futuras: Identificar señales tempranas de posibles problemas emocionales puede permitir una intervención temprana y efectiva.
- Fortalecer los vínculos parentales: Los padres y cuidadores pueden desarrollar una mayor sensibilidad hacia las necesidades de sus hijos y establecer relaciones más sólidas.

El libro reúne capítulos en los que podrán: comprender los fundamentos teóricos del método, explorar las aplicaciones prácticas, adentrarnos en el mudo simbólico del bebé. ¿Qué contenido encontraremos en este libro? El volumen está integrado por una cuidadosa selección de trabajos que, en conjunto, muestran cómo el proceso de observar y reflexionar, dentro de un seminario de observación de bebés e infantes, enriquece el desarrollo personal y profesional de mujeres y hombres de un amplio grupo interdisciplinario que ejercen la pediatría, la enfermería, el trabajo social, la psiquiatría, la psicología y la docencia en la educación, todos ellos interesados en mejorar sus capacidades de observación y reflexión sobre la interacción de las niñas y los niños pequeños con sus padres.

El libro se integra de tres partes:

- Primera parte. Observación de los infantes dentro del seno familiar (capítulos 1, 2, 3, 4, 5 y 6)
- Segunda parte. Relación entre los padres, el bebé y los hermanos dentro del seno de la familia (capítulos 7, 8 y 9)
- Tercera parte. Aplicaciones de la observación de bebés (capítulos 10, 11, 12, 13 y 14)

### ***Primera parte: observación de los infantes dentro del seno de la familia***

La primera parte del libro está dedicada a la descripción del modelo, de sus orígenes, sus fundamentos y su enseñanza. Pone en contacto al lector con las ideas germinales de la doctora Bick, ya que el significado de la conducta de los bebés y de los niños no resulta obvio y su comprensión e interpretación surgen de una cuidadosa observación que será la base de la intuición.



En el capítulo 1, denominado *Notas sobre la observación de infantes en la formación psicoanalítica*, se describe cómo el método de observación de bebés de Esther Bick es parte de la formación de terapeutas y psicoanalistas de niños, una metodología de investigación cuya finalidad principal es el crecimiento personal del observador, lo cual repercute en el incremento de su eficacia terapéutica. El método es susceptible de ser aplicado en la clínica para la atención de niños autistas, maníacos depresivos o con dificultades de aprendizaje y de simbolización, y para intervenir en relaciones disfuncionales de la díada madre-bebé, donde el objetivo del observador es estar atento a las transformaciones que suceden dentro del núcleo familiar y a la adaptación mutua entre madre e hijo.

La observación permite, en una segunda instancia, comprender los aspectos inconscientes de la conducta del bebé y sus patrones de comunicación, además de concluir acerca de sus relaciones objetales, es decir, las relaciones con los otros. Cabe destacar que en la familia es donde se originan los vínculos primarios del niño. Bick considera que este método resulta importante para entender la conducta no verbal del niño, comprender sus juegos y deducir la conducta del niño que no juega ni habla. Además, destaca la importancia fundamental de la prevención y la intervención temprana.

En el capítulo 2, *La experiencia de la piel en las primeras relaciones de objeto*, el tema principal es la interpretación de la función de la piel como contenedor primario; se refiere a la primera función que tiene la piel del bebé con sus objetos primarios, en relación con la unión más primitiva de las partes de la personalidad que aún no están diferenciadas de las partes del cuerpo. Para Bick, durante el estado infantil no integrado, el bebé busca desesperadamente un objeto contenedor que vive como si fuera una piel: su objetivo es proporcionarle la sensación que une las partes de su personalidad; este objeto suele ser la madre que lo carga y sostiene, su olor conocido y el pezón en su boca. Cuando el objeto contenedor no realiza adecuadamente la función o bien, cuando es atacado, se dificulta la proyección, entonces, para salvaguardarse, el bebé generará una especie de "segunda piel" que intentará reemplazar como continente al objeto que no logra velar por sus necesidades. En estos casos, se pueden observar problemáticas en la lactancia que dificultan los procesos de integración y organización de todo el desarrollo. En consecuencia, ocurrirán trastornos de la no integración total o parcial del movimiento, los procesos mentales, la postura y la comunicación.



En el capítulo 3, *Reconsideraciones sobre la función de la piel en las primeras relaciones de objeto* se aborda el tema de la clínica como fruto de la observación de bebés, lo que da lugar a la teoría. En términos generales, se retoma el material clínico de la psicoterapia con niños y adultos para ilustrar la función primordial de la construcción e incorporación de una piel psíquica de un bebé y de sus primeros objetos. Es por medio de las observaciones que el terapeuta distingue los procesos del psiquismo del bebé. El desarrollo temprano del psiquismo depende de la presencia del otro, es decir, de la madre o cuidador principal y del contacto piel a piel, de la función continente de la piel (piel psíquica para Bick y piel envoltura psíquica, que implica el amor y el sostén entre otros). Retomando a Saiz (1999):

En la mente del bebé esta piel interna (contención amorosa) sostiene las precarias partes no integradas de la personalidad: el yo inicial, el *Self*. Los objetos internos en la mente del bebé actúan como continentes tanto de sus emociones como de sus ansiedades. Cuando el niño no está junto a su madre busca objetos externos que la representan y, en cierta forma, lo contienen psíquicamente. La dependencia con sus primeros objetos es necesaria para crecer (Citado en Izzedin-Bouquet 2009, p. 221).

A veces, por razones ajenas al niño la función continente de la piel se trastoca y aparece lo que se denomina segunda piel. Esta segunda piel es la forma que tiene el psiquismo de defenderse estableciendo una idea que sustituye la fallida función de la piel de contener las partes del yo.

El capítulo 4, *Contribución de la observación de la interacción madre-bebé: el modelo Tavistock*, contiene de las aportaciones fundamentales del trabajo de Esther Bick que se encuentran en su descripción de los estados mentales y de los mecanismos adhesivos primitivos; asimismo, se encuentra en su conceptualización del método de aprendizaje de la observación de infantes a partir de la descripción de las proyecciones de la familia en el observador y de la presencia solidaria del acompañamiento de los miembros del seminario de observación de infantes, que permite al observador desarrollar una intensa simpatía receptiva. Ilustra cómo el estudiante desarrolla la habilidad necesaria para evitar ser llevado a representar papeles que comprenden una transferencia y una contratransferencia infantil intensas. Andrew Briggs describe a Esther Bick con “rasgos de genialidad al elaborar un método de observación que capacita al observador a desarrollar



la atención flotante” (Briggs, 2002, p. 3) y le permite usar su experiencia emocional para permitir una más cercana y auténtica observación del infante en el contexto de la familia.

El Modelo Tavistock trata la manera en la que la observación de bebés puede ayudar a discernir y formar una narrativa vívida de las relaciones y los deseos de la transferencia infantil del paciente; describe cómo se puede ver el infante interno que continúa escondido en las narrativas del paciente y desarrolla un lenguaje metafórico para vincularlo con sus áreas inconscientes que, de otra manera, no se podrían verbalizar. Hacia el final de su carrera como psicoanalista, Esther Bick realizó un seminario de observación de infantes donde Jeanne Magagna presentó, durante tres años, sus observaciones acerca de un infante y su hermano menor nacido en el segundo año de la observación.

El capítulo 5, *Tres años observando infantes con la señora Bick*, aquí, Magagna reporta un caso que da cuenta de cómo el observador, la madre, el padre y el pequeño Eric evolucionaron durante la observación. Con ello puede apreciarse la conmovedora capacidad de Bick para describir los estados internos del bebé y del niño pequeño y las experiencias de los padres. Bick nos orienta para ver el sentido de la pérdida de identidad de la madre conforme desarrolla su función materna. Es importante que el lector pueda ver y “escuchar”, las descripciones literales que Bick hace de las ansiedades del bebé, la manera en que la madre y el padre las atienden y cómo gradualmente el bebé lo hace también; los procesos de proyección de la angustia en la madre, utilizando los mecanismos de la segunda piel para “mantener juntas las partes del yo” y para enfrentarse a la ansiedad; finalmente, la introyección del bebé de las capacidades de la madre para tolerar y reflexionar sobre sus experiencias emocionales.

En el capítulo 6, *Enseñanza de la observación de bebés: desarrollo de un lenguaje de comprensión*, Jeanne Magagna trata el desarrollo de las dificultades del método porque la cercanía del infante y la madre con frecuencia provocan en el observador sentimientos extremadamente intensos que le evocan su propia infancia. Destaca la importancia que tiene para el líder ser consciente de sus conflictos personales internos, al igual que de los asuntos interpersonales del grupo, sobre los cuales los registros de la observación de bebés o infantes informan y discuten, y propone emplear la respuesta contratransferencial para informar sobre la comprensión de las descripciones de la interacción del infante con varios miembros de la familia. En otro lugar (Magagna et al., 2005), observa que se alienta



una atención muy especial en el observador al tratar de comunicarse y conectarse a través de la distancia, atención que facilita la tarea primaria de ver en detalle las interacciones entre el bebé y la familia. En este capítulo se describe el desarrollo de un lenguaje de comprensión en los seminarios de observación de bebés. Se basa en muchos años dirigiendo seminarios, incluyendo tres años de experiencia en un seminario de observación de bebés con la señora Esther Bick. La intención es centrarse específicamente en el trabajo del seminario de observación de bebés con el fin de crear un lenguaje para expresar, comprender y contener las ansiedades infantiles tempranas, presentes en:

- la relación entre los padres y el bebé-en-su-mente
- la relación entre el observador, el bebé y los padres
- la relación entre los miembros del seminario y el observador
- la relación entre el observador y su propio bebé-en-su-mente
- la evolución de un distinto bebé-en-la-mente del infante

La intención es desarrollar más conciencia en la tarea del seminario de observación de bebés, para crear un lenguaje de comprensión tanto hablado como no hablado.

### ***Segunda parte. Relación entre los padres, el bebé y los hermanos dentro del seno de la familia***

En la segunda parte, se transmiten las reflexiones y los descubrimientos de la observación de los primeros vínculos del bebé con su madre y las funciones maternas, la constitución del psiquismo y el origen de los vínculos fraternos. La madre se ajusta a las actividades del recién nacido según las necesidades que este expresa a través de un sinfín de funciones. Estas funciones no son el resultado de una mera actividad consciente o voluntaria y son de naturaleza diversa: de contención y envoltura, de reflejo y espejo, de eco, de sintonía afectiva, las hay que proporcionan estímulos concordantes, otorgar sentido y humanizan los comportamientos espontáneos del bebé, otras consolidan la comunicación, etc.

En el capítulo 7, *La función de la madre y el desarrollo de la capacidad para soportar emociones*, Christine Norman se cuestiona sobre la calidad de la contención que una madre adoptiva puede dar, a pesar de haber experimentado terribles pérdidas en su infancia temprana. Aborda la manera en que algunos padres logran sobrevivir a las primeras circunstancias de muerte y son capaces de responder a las necesidades de sus hijos en circunstancias adversas.



En el capítulo 8, *El desarrollo de la autoestima en la primera infancia*, Hope Cooper y Jeanne Magagna exploran la relación entre hermanos y los conceptos asociados como la identificación, la rivalidad y la cooperación. Muestran cómo las relaciones internalizadas de la madre con sus propios hermanos, con sus padres y con su esposo influyen inconscientemente en la forma en que reparte su atención entre sus hijos.

El capítulo 9, *El nacimiento de un hermanito, las ansiedades que se generan y la función de la observadora*, de Simonetta Adamo y Jeanne Magagna, trata de la circunstancia que surge cuando, durante la observación, se es testigo del impacto emocional que el nacimiento de un hermanito produce en el hermano mayor, de manera semejante a la forma en que el hijo mayor influye en el embarazo de la madre y, a su vez, en el bebé recién nacido. Además, se aprecia la importancia del apoyo del padre y el papel de un observador compasivo y comprensivo para permitir la transición de los roles de la familia cuando nace un segundo bebé.

### ***Tercera parte: aplicaciones de la observación de bebés***

Se refiere a la aplicación de la observación de los bebés, especialmente en el campo de la salud y la enfermedad. Los pediatras han mostrado interés por los grupos de observación como posibilidad de crecimiento profesional y personal, ya que les ponen en contacto con las expresiones del mundo interno del bebé. El pediatra necesita poder conservar una distancia óptima que le permita estar cerca del sufrimiento de su paciente y de su familia, y a la vez mantener la suficiente objetividad para tomar decisiones adecuadas que no se hayan visto afectadas por emociones no procesadas. Por otro lado, esta experiencia de descubrimiento solo pide reflexión; no busca, más bien incluso impide, una acción diagnóstica o terapéutica. Desde esta perspectiva, el método de observación es un paso positivo en la formación profesional, ya que se fomenta el autoaprendizaje responsable efectuado en la práctica y la reflexión sobre la tarea realizada, que incluye la comprensión de los efectos y consecuencias de la vida emocional del médico, algo que parece que, si no se menciona, no existe.

Los cinco capítulos que forman esta sección se centran en la utilidad de la aplicación de la observación bebé-madre, como recurso indispensable para saber que la información que los padres pueden ofrecer acerca de la condición de su bebé es importante, pero lo es aún más observar y escuchar directamente al infante



para poder reconocer sus señales, sus estados mentales y sus necesidades expresadas por medio de su lenguaje preverbal como fuente fiable de información, que orienta la toma de decisiones acerca de cómo se les puede ayudar, tanto a él como a sus padres.

En el capítulo 10, *Contención de la ansiedad en la unidad de cuidados intensivos*, Nancy Bakalar describe cómo las ansiedades asociadas al miedo, a la masacre y a la muerte representan un obstáculo en la mente del personal del hospital y de los padres, que evita atender adecuadamente las necesidades emocionales y físicas de los bebés prematuros que se encuentran muy graves.

El capítulo 11, *Creación de un tiempo especial para los pediatras que observan infantes* de Mónica Cardenal y Liliana Berta, proporciona un programa innovador para el entrenamiento de jóvenes pediatras. En el entrenamiento se practica la observación directa de infantes sanos durante la consulta pediátrica, seguida por un seminario donde se discute el trabajo, en el que los pediatras y los profesionales de diversas disciplinas observan la interacción espontánea entre el infante y sus padres cuando acuden al hospital por una consulta médica para su hijo.

El capítulo 12, *Observación de los infantes con la finalidad de poder dar voz a los bebés en los juzgados de familia*, de Bidy Youell, ilustra conceptos importantes que facilitan que los trabajadores sociales y los jueces desarrollen capacidades que les permitan asumir acciones responsables cuando se trata de bebés en riesgo. La autora destaca la relevancia de la observación de infantes en las evaluaciones interdisciplinarias para los juzgados de lo familiar y plantea un enfoque diferente para ayudar al grupo interdisciplinario de profesionales a ver y comprender la experiencia que vive el infante o el niño pequeño cuando a sus padres les resulta difícil atender sus necesidades de una manera adecuada.

En el capítulo 13, *Llorar, no llorar y estar a solas con el dolor*, Jeanne Magagna reflexiona sobre el significado del llanto de un bebé como si se tratara de una expresión más de su lenguaje preverbal que necesitamos conocer y comprender desde la infancia y a lo largo de la vida, y destaca los problemas de un bebé que no se siente vinculado a sus padres de manera segura y protegida. Aclara que el llanto en la infancia puede manifestar emociones diversas como tristeza, depresión, enojo, dolor físico o puede significar un proceso de evacuación de estados mentales insoportables.



El último capítulo, *Conocer, cuidar y proteger al bebé*, de Jeanne Magagna, condensa una serie de consideraciones acerca de la preocupación central de este libro: la salud física y psicológica del niño. La función parental, que requiere del conocimiento, cuidado y protección de un hijo, no es un atributo espontáneo y natural de todo padre biológico: se construye a partir de un vínculo afectuoso generado en la relación entre el bebé y sus figuras parentales. Solo de este modo es posible garantizar la confianza y seguridad del bebé para crecer y desarrollarse como persona.

#### ***Cuarta parte. Reflexiones finales***

La cuarta parte del libro es una recapitulación. Nos acerca al final de esta contribución con algunas reflexiones que surgen de la experiencia. La actitud analítica y la parental, la del médico y la del educador, es una capacidad que debe conquistarse, que exige un trabajo constante para que se mantenga. Algunos de los componentes de la actitud analítica compartidos por padres, médicos y educadores en sus propios campos, y que más que logros son aspiraciones, son la capacidad de observar, de ser receptivos y estar disponibles, de mostrar un interés genuino, de prestar atención, y de tolerar aquello que aún no se conoce sin recurrir a explicaciones precipitadas. La observación psicoanalítica de bebés podría convertirse en una herramienta importante en la construcción y el mantenimiento de cualidades que profundizan los vínculos humanos.

La publicación de este libro es, sin duda, un motivo de celebración. A través de esta reseña, queremos compartir con los lectores la riqueza de su contenido y su potencial para abrir nuevos caminos en la reflexión sobre la infancia. Invitamos a todos a sumergirse en las páginas de esta obra que promete enriquecer el debate y la práctica en torno al desarrollo infantil.



## Referencias

- Briggs, A. (s.f.). *Espacio de sobrevivencia: Trabajos sobre observación de bebés de Esther Bick* (pp. 117-134). Londres: The Tavistock Clinic Series, Karnac.
- Izzedin-Bouquet, R. (2009). El método de observación de bebés de Esther Bick. *Perinatología y Reproducción Humana*, 23(4), 219-222. <https://www.medigraphic.com/pdfs/inper/ip-2009/ip094e.pdf>
- Magagna, J., Bakalar, N., Cooper, H., Levy, J., Norman, Ch. y Shank, C. (2005), *Transformaciones íntimas. Bebés con sus Familias*, Londres, Karnac.





## Instructivo para autores

Práctica Docente es una revista electrónica de acceso abierto en el ámbito de la formación y la práctica docentes con un espacio plural para la publicación de artículos y ensayos originales, inéditos y recientes de investigación o de reflexión teórica relacionada con la formación inicial y continua, la intervención e innovación docentes.

Las colaboraciones y contribuciones que se presenten para su dictaminación deberán adecuarse a los siguientes lineamientos de las secciones de la revista:

### Hallazgos

Publica artículos académicos de resultados o avances de investigación realizados en los últimos dos años.

### Entreaulas y patios

Divulga artículos académicos de sistematización de experiencias recientes (últimos dos años) sobre la práctica docente y la intervención educativa innovadora que cuenten con una sólida fundamentación teórico-metodológica.

### Sin fronteras

Espacio para ensayos de revisión o reflexión teórica sobre temáticas de actualidad que favorezcan el desarrollo del ámbito de la formación, la práctica e innovación docentes.

### Intertextos

Dedicada a la publicación de reseñas críticas de libros, investigaciones de posgrado y otros documentos académicos recientes y relacionados con el ámbito de la formación, la práctica y la innovación docentes.

### Artículos

Los artículos postulados para su publicación en las secciones Hallazgos y Entreaulas y patios, deberán reunir las siguientes características:

- \* Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.
- \* Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).
- \* Filiación institucional, país y correo electrónico.
- \* Resumen en español y abstract en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.
- \* Cinco palabras clave tomadas de los Tesoros UNESCO o ERIC.
- \* Fecha de conclusión del manuscrito.
- \* Desarrollo del trabajo:
  - \* Introducción o presentación.
  - \* Objetivos y justificación.
  - \* Metodología utilizada.

- \* Resultados obtenidos.
- \* Discusión de hallazgos.
- \* Conclusiones.
- \* Recomendaciones (si las hubiese).

Las formas de citación y de redacción de las fuentes documentales se apegarán a las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés, APA, séptima edición. Las referencias se colocarán al final del texto.

### **Ensayos**

Los ensayos que se presenten para su publicación en la sección Sin fronteras deberán contar con los siguientes datos de identificación: título, nombre y apellidos del autor o de los autores, filiación institucional; resumen en español y abstract en inglés de hasta 100 palabras, y cinco palabras clave tomadas de los Tesoros UNESCO o ERIC.

Los trabajos expresarán claramente el argumento, punto de vista o posición del autor sobre el tema, observar congruencia en los contenidos, así como propiciar el análisis y la reflexión de los lectores. Podrán emplearse notas a pie de página o en su caso registrar fuentes documentales.

### **Reseñas**

Las reseñas postuladas para publicarse en la sección Intertextos serán interpretaciones críticas de libros especializados y de investigaciones de posgrado sobre formación, práctica e innovación docentes. Deberán contener: título, referencia de la obra reseñada, el nombre completo del autor, su filiación institucional, país y correo electrónico.

Los artículos, ensayos y reseñas deberán cubrir los criterios de calidad de la revista relacionados con las propiedades textuales: coherencia, adecuación y cohesión.

### **Presentación de los originales**

Los textos se enviarán en archivo digital y en procesador Word. La extensión de los artículos será desde 20 hasta 30 cuartillas incluyendo las referencias documentales, tablas o ilustraciones. Los ensayos para la sección Sin fronteras tendrán como mínimo de 12 a 15 cuartillas y como máximo 30; las reseñas para la sección Intertextos constarán de 4 a 6 cuartillas. Una cuartilla está formada de 28 líneas, de aproximadamente 2000 caracteres sin espacios por página, interlineado de 1.5 y en tipo de letra Times News Roman de 12 puntos.

Las ilustraciones, imágenes y fotografías no están permitidas. Las tablas deberán estar en formato editable con las normas del Manual de Publicaciones de las Asociación Americana de Psicología (APA), séptima edición, además identificarse con un título adecuado al contenido, numeradas secuencialmente y colocadas en el cuerpo del texto que les corresponda.

### Recepción de los trabajos

Los artículos y ensayos se recibirán en la siguiente URL: <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx> con copia a la dirección de correo electrónico: [revista.practica@aeefcm.gob.mx](mailto:revista.practica@aeefcm.gob.mx).

El equipo editorial dirigirá a los autores un correo electrónico con el acuse de recibo formal. El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar aquellos textos que no cumplan con los criterios de la política editorial de la revista, así como de proponer a los autores las posibles modificaciones a los textos que se postularon para su publicación.

Con excepción de las reseñas críticas que se publiquen en la sección Intertextos, todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas externos a la revista, mediante el procedimiento de doble ciego que conserva el anonimato de árbitros y autores. El tiempo de dictaminación no rebasará los tres meses, contados a partir de su recepción inicial.

Para el cuidado de la calidad y la originalidad de los contenidos, la revista adopta las pautas de transparencia y políticas de antiplagio del código del Comité de Ética para Publicaciones, por sus siglas en inglés, COPE.

Los trabajos se analizarán con software de coincidencias y redundancias, por lo que se recomienda a los autores el manejo cuidadoso de la redacción, paráfrasis, citas y referencias.

Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publiquen quedarán amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento, así como de los criterios de acceso abierto que se establecen en la licencia "atribución No-Comercial-SinDerivadas" de Creative Commons.

Los autores se comprometen a no postular sus artículos, ensayos y reseñas en ninguna otra publicación impresa o digital.

Todas las colaboraciones se sujetarán al siguiente proceso de dictaminación:

El equipo editor realizará una primera revisión técnica para cotejar si los trabajos cumplen con los requisitos establecidos en el instructivo para autores de la revista. Se enviará al autor el acuse de recibido.

La lista de los textos académicos aceptados será enviada al Comité Editorial para su revisión académica, sin dar a conocer el nombre del autor o autores.

A partir de la fecha de recepción y en un plazo no mayor de diez días hábiles se notificará al autor(es) la aceptación para envío a dictaminación por pares o, en su caso, la devolución de su texto. La dictaminación por pares será de doble ciego, esto significa que habrá anonimato entre dictaminadores y autores. La revisión se realizará por dos especialistas en el tema; de no coincidir los dictámenes, se recurrirá a un tercer dictaminador.

DP



**Educación**  
Secretaría de Educación Pública

**AEF** CUADRO **MÉXICO**  
AUTORIDAD EDUCATIVA FEDERAL EN LA CIUDAD DE MÉXICO