

Educando *para* educar

ISSN electrónico 2683-1953

Año 25, Núm. 47

Marzo-agosto 2026



**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

DIRECTORIO

JUAN MANUEL GUEL RODRÍGUEZ

Director General de la BECENE

FRANCISCO HERNÁNDEZ ORTIZ

Director de la División de Estudios de Posgrado

COMITÉ CIENTÍFICO

DR. DANIEL CASSANY

Universidad Pompeu Fabra (España)

DRA. ELSA LECHNER

Universidad De Coimbra (Portugal)

DR. GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)

DRA. MARTHA ISABEL LEÑERO LLACA

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

MTRO. JOSÉ LUIS SAMAGUEY RENTERÍA

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG)

DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

DR. JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)

DRA. MARÍA CECILIA COSTERO GARBARINO

El Colegio de San Luis (COLSAN)

MTRO. RUBÉN GONZÁLEZ MORA

Escuela Normal de Zumpango (ENZ)

DR. LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 (UPN 241)

DRA. MARÍA GUADALUPE VEYTIA

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)

MTRA. ROSA LÓPEZ FLORES

Escuela Normal Oficial de León (ENOL)

DR. JUAN FIDEL ZORRILLA ÁLCALA

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y La Educación (IISUE)

DRA. ALMA MARÍA DEL AMPARO SALINAS QUINTANILLA

Universidad Pedagógica Nacional Unidad 281 (UPN 281)

DR. LÁZARO UC MAS

Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI)

DR. SALVADOR LIRA SAUCEDO

Centro de Actualización del Magisterio de Zacatecas (CAMZAC)

EQUIPO EDITORIAL

COORDINADORA EDITORIAL

Laura Erika Gallegos Infante

ASISTENTE EDITORIAL

Werner Alberto Juárez Padilla

CORRECCIÓN DE ESTILO

Adriana del Río Koerber

DISEÑO EDITORIAL

Jocelyn Sánchez Rivera

CONTENIDO



1	Los libros de texto gratuitos de múltiples lenguajes: un análisis con perspectiva de género Juan Manuel Guel Rodríguez	11
2	Impacto de ChatGPT en las habilidades de redacción académica de futuros docentes de biología Julieta Sepúlveda Angulo	31
3	Fortaleciendo la alfabetización académica a partir de la encuesta de lectoescritura Académica de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato José Luis Samaguey Rentería / Mariana Valtierra Vargas	47
4	Más allá de las canchas: explorando nuevas fronteras en la educación física va través de los foros virtuales Víctor Alfonso González Gutiérrez / Edi Luis Alejandro Gómez Pérez / Óscar Nazario García Rivera / Miguel Ángel Gómez Zúñiga	73
5	Saberes disciplinares de profesores de educación física: estudio de su práctica docente Ma. del Carmen Villanueva Reyes / Alexis González Pérez	109
6	Saberes de profesores: el ser, estar y hacer del profesor en su labor pedagógico-educativa Gabriela Sánchez Hernández / Celeste Santoro	125
7	Saberes pedagógicos construidos por los estudiantes normalistas de educación física a través del informe de prácticas profesionales Yammir López Brito / Edi Luis Alejandro Gómez Pérez	141
8	Transformaciones curriculares de la práctica profesional en la formación inicial docente en México Eréndida Yasmin Mendoza Reyna / Irma Cuéllar González / Hilda Cruz Díaz de León	161

EDUCANDO PARA EDUCAR, 25, Núm. 47, marzo-agosto 2026, es una publicación semestral editada por la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado. Calle Nicolás Zapata, Núm. 200, Col. Centro, C.P. 7800, San Luis Potosí, S.L.P., México. Tel. (444) 8142530, dirección electrónica <https://beceneslp.edu.mx/revista/> correo electrónico: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx | Director de la institución: Dr. Juan Manuel Guel Rodríguez | Editora responsable: Mtra. Laura Erika Gallegos Infante | Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo 04-2025-082813500900-102, ISSN de la versión electrónica: 2683-1953; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor | Responsables de éste número: Equipo editorial de la División de Estudios de Posgrado de la BECENE | Fecha de última modificación: 30 de septiembre de 2025 | Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del equipo editorial | La reproducción total y parcial de los contenidos e imágenes puede realizarse dando los créditos a quien corresponde | La versión electrónica de esta revista se publica bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0

PRÓLOGO



El presente número invita a los lectores a sumergirse en un análisis crítico y propositivo de la realidad educativa, estructurado en nuestras dos secciones fundamentales: Investigaciones e Intervenciones educativas. Los textos aquí reunidos transitan desde la urgencia de la equidad de género y la irrupción de la inteligencia artificial, hasta la revalorización de la educación física y los saberes docentes.

En nuestra sección de *Investigaciones*, abrimos con un tema de innegable actualidad: "*Los libros de texto gratuitos de múltiples lenguajes: un análisis con perspectiva de género*". Este trabajo nos ofrece una lente crítica indispensable para evaluar cómo los materiales educativos oficiales construyen o deconstruyen paradigmas sociales, un debate vital en el marco de la Nueva Escuela Mexicana.

Siguiendo la línea de los retos contemporáneos, el segundo artículo, "*Impacto de ChatGPT en las habilidades de redacción académica de futuros docentes de Biología*", aborda valientemente la disrupción tecnológica. Lejos de satanizar la inteligencia artificial, el texto explora sus efectos reales en las aulas normalistas, tejiendo un puente natural con nuestra tercera investigación: "*Fortaleciendo la alfabetización académica a partir de la Encuesta de Lectoescritura Académica de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG)*". Ambos estudios nos recuerdan que la lectoescritura es la columna vertebral de la formación docente y requiere estrategias de fortalecimiento constantes.

El corazón de esta sección se adentra en la identidad del maestro. A través de "*Saberes de profesores: el ser, estar y hacer del profesor en su labor pedagógico-educativa*" y "*Saberes pedagógicos construidos por los estudiantes normalistas de Educación Física a través del IPPP*", nos acercamos a la dimensión ontológica de nuestra profesión. Estos textos desentrañan cómo se forja el conocimiento docente en el día a día, tanto en el aula general como en el patio de la escuela.

Cerramos este bloque con una mirada macroscópica en "*Las Transformaciones curriculares de la práctica profesional en la formación inicial docente en México*". Este recorrido histórico y analítico sirve como ancla para comprender por qué enseñamos como enseñamos hoy en día.

Nuestra sección de *Intervenciones educativas* demuestra que la teoría cobra su verdadero valor cuando transforma la práctica. En esta ocasión, la Educación Física toma un merecido protagonismo.

El texto "Más allá de las canchas: explorando nuevas fronteras en la educación física a través de los foros virtuales" rompe con el paradigma tradicional de la disciplina, demostrando cómo los entornos digitales pueden ser espacios fecundos para el desarrollo integral del estudiante. Finalmente, "*Saberes disciplinares de profesores de Educación Física*" nos ofrece una propuesta aplicada que revaloriza el conocimiento especializado de estos docentes, demostrando su impacto directo en las comunidades escolares.

A nombre del equipo editorial de nuestra revista, extendiendo una cálida invitación a la comunidad normalista, a las personas investigadoras y a las personas docentes frente a grupo a leer, debatir y apropiarse de las páginas de este número. Que las ideas aquí plasmadas sigan encendiendo la chispa de la vocación y nos permitan seguir, incansablemente, *educando para educar*.



- **Educando para educar**
 - Año 25
 - Núm. 47
 - ISSN 2683-1953
 - Marzo-agosto 2026
 - educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
-

**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE MÚLTIPLES LENGUAJES: UN ANÁLISIS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

THE MULTIPLE LANGUAGES FREE EDUCATIONAL BOOKS: A GENDER PERSPECTIVE ANALYSIS

Fecha de recepción: 29 de diciembre 2025

Fecha de aceptación: 28 de enero de 2026

D1: 13 enero 2026

D2: 17 enero 2026

Juan Manuel Guel Rodríguez¹



RESUMEN

Este artículo da cuenta de un análisis crítico de la incorporación de la perspectiva de género en los libros de texto gratuitos de Múltiples lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana en el nivel de educación primaria. Desde un enfoque metodológico cuantitativo y descriptivo, se examinó la frecuencia de sesgos por género relacionada con lenguaje, estereotipos, invisibilidad, desequilibrios, irrealidades y fragmentación en la representación de mujeres y hombres en las diversas manifestaciones de la interacción humana. El análisis evidencia avances en la inclusión de lenguaje no sexista y la disminución de estereotipos explícitos; sin embargo, se encontró una persistencia de patrones asociados a la invisibilidad femenina y a la subrepresentación de identidades diversas. Aunque los libros reflejan intenciones alineadas con el eje articulador Igualdad de Género en la Nueva Escuela Mexicana, todavía requieren un proceso de revisión editorial y por especialistas que garantice su transversalización y el cuestionamiento crítico de estereotipos y roles de género.

Palabras clave: estereotipos, género, libros de texto gratuitos, Nueva Escuela Mexicana, perspectiva de género.

ABSTRACT

The following article shows a critical analysis of the incorporation of the gender perspective in the elementary education Multiple Languages free educational books of the Nueva Escuela Mexicana. Through a descriptive and quantitative methodological approach an examination was made of the frequency of gender bias related to language, stereotypes, invisibility, imbalances, unreality, and fragmentation in the representation of man and women many manifestations of human interaction. The analysis reveals progress in the inclusion of non-sexist language and a decrease of explicit stereotypes; nevertheless, patterns associated to female invisibility and sub-presented diverse identities remain. Even though the books reflect intentions according to the articulating axis of gender equality of the Nueva Escuela Mexicana, they still require a specialized process for reviewing and editing that guarantees its transversality and the critical inquiry of gender roles and stereotypes.

Keywords: stereotypes, gender, free textbooks, Nueva Escuela Mexicana, gender perspective.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí. Correo electrónico: jguel@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) constituye un proyecto educativo que coloca el humanismo, la equidad, la justicia social y la transformación comunitaria como principios rectores de la práctica pedagógica. En este marco, los libros de texto gratuitos (LTG) se conciben no solo como portadores de contenidos, sino también como dispositivos culturales que reproducen o desafían las estructuras sociales existentes (Martínez *et al.*, 2024). La perspectiva de género, como categoría analítica y política, se vuelve central para la identificación de prácticas lingüísticas, narrativas y visuales que contribuyen a la formación integral del estudiantado.

Diversas investigaciones han mostrado que los materiales educativos, de forma explícita o implícita, promueven desigualdades al presentar modelos tradicionales de conducta, expectativas restringidas para mujeres y hombres o ausencia de representaciones diversas, lo que favorece las asimetrías y naturaliza la permanencia de estereotipos y roles de género. De igual manera, no se cuestiona críticamente la presencia de mujeres y hombres en el espacio público-privado ni los fenómenos sociales dados a partir de movimientos feministas o de colectivos LGBTTTIQ+ (Guel, 2016; Madrigal, 2020; Woolfolk, 2010).

La examinación de los libros de *Múltiples lenguajes* permite reconocer el grado de coherencia entre el discurso curricular y la práctica editorial, así como proponer rutas de mejora para el fortalecimiento de la transversalidad del enfoque de género. En este sentido, la investigación consistió en un análisis de contenido con perspectiva de género de los libros de texto gratuitos del campo *Múltiples lenguajes* de educación primaria con el objetivo de reconocer la pertinencia de estos en cuanto a la representación de mujeres y hombres en actividades del ámbito público-privado.

EL GÉNERO COMO POLÍTICA PÚBLICA

La igualdad de género es uno de los principios fundamentales para el desarrollo social, económico y democrático de las naciones. En el campo de las políticas públicas, la incorporación de la perspectiva de género implica el reconocimiento de las desigualdades estructurales que históricamente han limitado el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres y otros grupos en situación de vulnerabilidad, así como el diseño de acciones orientadas a su eliminación (INMUJERES, 2020).

La lucha de las mujeres y otros grupos marginados para ser reconocidos como humanos es ciertamente política [...]. Pero también es una lucha ética que requiere una nivelación no paternalista en la que distintas prácticas sociales de humanización se traduzcan en reformas constitucionales, declaraciones de derechos humanos y narrativas del día a día entre personas concretas que afirmen que *nosotras somos seres humanos, pero no a pesar de nuestro género, origen étnico, clase u orientación sexual, sino debido a ellos*. Este proceso ético de reconocimiento y de nivelación no paternalista debe ser paralelo a las luchas políticas; ambos procesos son necesarios para acercarnos a la igualdad. (Chaparro, 2019, p. 34)

Resulta necesario un breve análisis a partir del cruce de las categorías de política pública, género y educación a fin de reconocer tres documentos fundamentales sobre los cuales se argumenta la toma de decisiones desde el aparato gubernamental. En primer lugar, se recupera la Agenda 2030: Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). En esta se establece un marco global que reconoce la igualdad de género como una condición indispensable para el desarrollo sostenible. En particular, en el ODS 5 se plantea la necesidad de lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a las mujeres y las niñas (ONU, 2015). De igual forma, la perspectiva de género se incorpora transversalmente en otros objetivos, como el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Desde el planteamiento internacional dado en los ODS, el acto educativo se concibe no solo como un derecho humano fundamental, sino como un medio estratégico para dos acciones: 1) transformar patrones socioculturales que

reproducen estereotipos de género, discriminación y violencia, y 2) promover la igualdad sustantiva, la eliminación de barreras de acceso y permanencia, así como la construcción de entornos escolares seguros y libres de violencia.

Para el contexto mexicano, el segundo documento rector que se propone es el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2025-2030, que se encuentra organizado a partir de cuatro ejes generales: “Gobernanza con justicia y participación ciudadana; Desarrollo con bienestar y humanismo; Economía moral y trabajo; Desarrollo sustentable” (Gobierno de México, 2025, p. 14). A estos, se suman tres ejes transversales: “Igualdad sustantiva de género y derechos de las mujeres; Innovación pública para el desarrollo tecnológico nacional; Derechos de las comunidades indígenas y afro mexicanas” (Gobierno de México, 2025, p. 14), que atraviesan todas las políticas públicas del país.

En el eje transversal “Igualdad sustantiva y los derechos de las mujeres” se asienta la obligación del Estado de garantizar condiciones de equidad y de erradicar todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres. En paralelo, el PND documenta los denominados “cien compromisos para el segundo piso de la transformación”, en los cuales se establecen catorce repúblicas; en particular se destaca la “VII. República de y para las mujeres” (Gobierno de México, 2025, p. 75), en la que se declaran cinco acciones sustantivas: 1) la creación de la Secretaría de las Mujeres, a la par de reformas en materia de igualdad y una vida libre de violencias; 2) el acceso a la salud de las mujeres; 3) el reconocimiento de 150 mil mujeres con derechos agrarios; 4) la construcción y difusión de la cartilla de derechos para las mujeres y redes de apoyo, y 5) la creación del sistema nacional de cuidados.

En materia educativa, el PND 2025-2030 subraya la necesidad de atender las desigualdades estructurales que afectan de manera diferenciada a mujeres, niñas y adolescentes, especialmente en contextos de pobreza, ruralidad e interculturalidad. “Objetivo T1.4: Impulsar un cambio cultural con perspectiva de género, interseccional e interculturalidad para erradicar las violencias contra las mujeres en todas sus formas, mediante estrategias de educación, sensibilización y promoción de su autonomía” (Gobierno de México, 2025, p. 119).

El tercero y último documento en este recorrido en materia de política pública es el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2025-2030 (DOF, 2025). Aquí es importante destacar que este emana del planteamiento realizado en el PND 2025-2030, en el que, en materia educativa, se destaca que la perspectiva de género se formula como un eje transversal orientado a garantizar el acceso, la permanencia y el logro educativo en condiciones de equidad (DOF, 2025).

En el PSE (DOF, 2025) se enuncia que no es suficiente con garantizar el acceso igualitario, sino que es necesario partir de miradas interseccionales a fin de reconocer y eliminar barreras estructurales que promuevan o perpetúen

las desigualdades a lo largo de la escolaridad de las personas. Por ello, se declaran como objetivos “aumentar la oferta educativa a nivel nacional para reducir las brechas de acceso; garantizar el ingreso, permanencia y conclusión de trayectorias educativas; promover ambientes escolares inclusivos, sanos y seguros”, así como una convivencia libre de discriminación y violencia.

Es necesario destacar que en el PSE (DOF, 2025) la inclusión tiene una dimensión directa sobre la igualdad de género, dado que los entornos libres de violencia y discriminación son condición necesaria para la participación plena de estudiantes de todos los géneros, pero en particular mujeres y niñas, quienes afrontan mayores tasas de acoso y violencia escolar.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN MODELO EDUCATIVO

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un modelo educativo para la educación básica centrado en el humanismo, la decolonialidad, la inclusión, la justicia social, con enfoque crítico, democrático y comunitario. La educación, plantea la NEM, debe contribuir a la formación integral de las personas promoviendo valores como dignidad humana, igualdad de género, respeto a la diversidad, cultura de paz y bienestar (SEP, 2022).

Un aspecto central de la NEM es la configuración de los materiales educativos, en particular los LTG, que se diseñaron a partir de un ejercicio inédito de construcción conjunta entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), docentes, investigadores y/o personas con experiencia en alguno de los niveles educativos preescolar, primaria o secundaria (Martínez *et al.*, 2024).

En cuanto a la familia de los nuevos LTG del nivel de educación primaria, se organizó en tres ámbitos: *Proyectos de aula*, *Proyectos escolares* y *Proyectos comunitarios*. Cada uno de estos libros contiene los que se denominan proyectos educativos, que aglutinan y ponen en práctica diversos contenidos correspondientes a cuatro campos formativos (lenguajes; saberes y pensamiento científico; ética, naturaleza y sociedades; de lo humano y lo comunitario) y siete ejes articuladores (inclusión; pensamiento crítico; interculturalidad crítica; igualdad de género; vida saludable; apropiación cultural a través de la lectura y la escritura; artes y experiencias estéticas). Otros libros considerados dentro de esta nueva familia son *Múltiples lenguajes* y *Nuestros saberes*.

El libro *Múltiples lenguajes* pretende acercar a los niños y las niñas a la lectura; promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y la motivación por leer y conocer otras realidades; ofrecer posibilidades de acercamiento a diferentes lenguajes, incluido el matemático, las lenguas indígenas y los lenguajes artísticos. Para ello, presenta una serie de lecturas escritas desde diferentes perspectivas, géneros y tipos textuales, que abordan la diversidad de lenguajes de la cultura, incluidas la danza, el teatro, la pintura y la escultura. (SEP, 2023)

La estructura curricular de la NEM previamente descrita se condensa en el cuadro 1, con el propósito de sintetizar la información presentada.

Cuadro 1. Familia de libros de texto gratuitos, nivel educación primaria

Libro de texto gratuito	Organización curricular a partir de:	
	Ejes articuladores	Campos formativos
1. Proyectos de aula.	Inclusión	Lenguajes (lengua española, lengua inglesa y artes)
2. Proyectos escolares.	Pensamiento crítico	Saberes y pensamiento científico (matemáticas y ciencias naturales)
3. Proyectos comunitarios.	Interculturalidad crítica	
	Igualdad de género	
4. Múltiples lenguajes.	Vida saludable	
5. Nuestros saberes.	Apropiación cultural a través de la lectura y la escritura	Ética, naturaleza y sociedades (geografía, historia y civismo)
	Artes y experiencias estéticas	De lo humano y lo comunitario (educación física y educación socioemocional)

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2024, pp. 143-153).

TENSIONES Y DESAFÍOS EN TORNO A LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

La NEM surgió hacia el final del sexenio presidencial 2018-2024, en medio de críticas por parte de diversos sectores (académico, político y social) del país en al menos tres cuestiones. La primera argüía que el surgimiento de la NEM es producto del malestar laboral que la reforma educativa de 2013 había provocado en el magisterio nacional, por lo tanto, no había mayor argumento de origen más que uno de tipo político para su construcción (De los Santos y Tinajero, 2024; Martínez *et al.*, 2024).

La segunda cuestión giraba en torno a que su puesta en marcha desencadenó acciones como “capacitaciones obligatorias, en cascada y al vapor” (Pérez *et al.*, 2024; Ramírez, 2024) dirigidas al personal docente, directivo y de supervisión, como parte de los requisitos burocrático-administrativos adjuntos al inicio del nuevo ciclo escolar.

La tercera cuestión se relacionó con la confección de la nueva familia de LTG, lo cual fue motivo de amparos legales y controversias constitucionales para impedir la distribución de estos en algunos estados de la República Mexicana (Cano, 2023; Juárez, 2023); críticas académicas por la falta de contenido disciplinar, errores conceptuales y ortográficos (López, 2023; Martínez *et al.*, 2024;

Ramírez, 2024; Soto, 2023); señalamientos políticos por el adoctrinamiento en una ideología marxista y socialista (Martínez *et al.*, 2024), y rechazo social por la inclusión de temas de hipersexualización, diversidad sexual y de género, lo cual motivó la quema pública de los LTG en algunas regiones del país (Juárez, 2023; Zerega, 2023).

En el escenario ya descrito, se inició el ciclo escolar 2023-2024, en el que el colectivo docente de educación básica afrontó diversos desafíos, en virtud de que, a prácticamente una semana de iniciar las clases, la NEM se veía más como un proceso administrativo-burocrático que como una reforma educativa; había desconocimiento de la propuesta metodológico-didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y prácticamente apenas se iniciaba con la tarea de exploración de los nuevos LTG.

A pesar de las críticas, Madrigal (2020) reconoce que la NEM representa un hito de gran envergadura por permitir que en el aula se visibilicen y analicen temas de relevancia social como los movimientos de la lucha feminista, de los colectivos LGBTTTIQ+ y, en general, de los grupos vulnerables como las comunidades indígenas, afromexicanas, con alguna discapacidad, entre otros. Por último, Martínez *et al.*, (2024) destacan que la “nueva familia” de LTG promueve la inclusión de contenidos nacionales desde una mirada decolonial, intercultural, incluyente e interdisciplinar, producto del trabajo en comunidad orientado a la resolución crítica de problemas cotidianos que posibilita el aprendizaje aplicado.

MARCO TEÓRICO

El género, como construcción sociocultural, define las representaciones de cómo ser mujer u hombre en un entorno determinado. Scott (2013, p. 289) señala que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. Esto implica que las representaciones de mujeres y hombres en el espacio público-privado se hagan en función de lo femenino y lo masculino como parte de un devenir histórico y cultural.

Las asimetrías construidas en torno al cuerpo sexuado forman parte de un legado patriarcal; estas son alimentadas y naturalizadas por los roles y los estereotipos de género. Los roles “son establecidos social y culturalmente, y dictan pautas sobre la forma como deben ser, sentir y actuar unas y otros dependiendo, en principio, del sexo al que pertenecen” (Saldívar *et al.*, 2015, p. 2128); es decir, se relacionan con la vestimenta, los comportamientos y las actitudes que se esperan de un hombre y una mujer de acuerdo con su constitución biológica.

Los roles de género dan lugar a los estereotipos, los cuales, apunta Leñero (2010), son construcciones esencialistas y simplistas que definen el ser sociocultural de mujeres y hombres. En ese tenor, “los estereotipos son ideas preconcebidas, generalmente negativas acerca de los atributos, características o roles asignados a las personas, por el simple hecho de pertenecer a un grupo en particular, sin considerar sus habilidades, necesidades, deseos y circunstancias individuales” (Atach y Brito, 2018, p. 13).

Chaparro (2019) explica que los roles y estereotipos de género operan en conjunto con el sexismo como parte de una estructura sistemática. “El sexismo es una ideología que informa y perpetúa la desigualdad de género como una opresión natural e irremediable” (2019, p. 33). En este orden de ideas, las asimetrías socioculturales y la distribución desigual del poder político y económico en favor de los hombres con respecto de las mujeres son aceptadas sin que exista mediación alguna; de ahí la importancia de la lucha feminista para visibilizar, cuestionar y modificar esta forma de organización patriarcal.

La igualdad de género, afirma Facio (2011), es un derecho humano que va emparejado a la no discriminación y la no violencia. Colocarse desde la igualdad de género implica reconocer que existen diferencias entre mujeres y hombres; por lo tanto, la igualdad no se refiere a un trato idéntico, sino diferenciado en función de la atención igualitaria de sus necesidades y aseguramiento de oportunidades según sus intereses. Así, “sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependerán del hecho de haber nacido hombre o mujer” (Leñero, 2010, p. 178).

Para garantizar la igualdad es necesaria la incorporación de la perspectiva de género a fin de comprender desde una mirada interseccional tanto la vida de las mujeres como la de los hombres y las relaciones entre ambos. “Este enfoque cuestiona los estereotipos con que somos educados y abre la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos” (INMUJERES, 2007, p. 104), con objeto de “solucionar” los desequilibrios estructurales existentes entre mujeres y hombres.

Desde una mirada feminista, Lagarde (2018) sostiene que la educación debe ser un espacio para la construcción de ciudadanía plena, lo cual requiere la eliminación de sesgos y la promoción de la igualdad de género. En este sentido, desde el ámbito educativo es indispensable hacer una revisión con perspectiva de género de los materiales educativos a fin de garantizar que estos ofrezcan contenidos en que las figuras femeninas o masculinas no se vean representadas y/o encasilladas a partir de roles o estereotipos de género.

Citando a Sadker y Sadker (1982), Marchesi y Martín (1998) proponen efectuar un análisis de contenido sobre seis rasgos que evidencian sesgos por género en el currículum y en los libros de texto: lingüístico, estereotipo, invisibilidad, desequilibrio, irrealidad y fragmentación. En el cuadro 2 se describen estos seis sesgos de género.

Cuadro 2. Sesgos por género en el currículo y los libros de texto

Sesgo por género	Descripción
Lingüístico	Supone principalmente la utilización mayoritaria del género masculino para referirse a ambos sexos.
Estereotipo I	Supone la incorporación en los libros de texto de los estereotipos masculino y femenino: los niños son más fuertes, ingeniosos, independientes y curiosos; las niñas son más dependientes, afectuosas, dóciles y colaborativas. Las carreras propias para los niños son unas y para las niñas son otras. Los juegos, las relaciones, las formas de vestir y de comportarse o las diversiones serían diferentes para cada uno de los sexos.
Invisibilidad	El papel de las mujeres en la historia, las ciencias sociales o el desarrollo científico apenas está recogido en comparación con el de los hombres.
Desequilibrio	Los materiales curriculares tienden a presentar solo un punto de vista sobre un tema y olvidan o marginan alternativas que ayudarían a recoger la contribución de las mujeres.
Irrealidad	Muchos libros de texto presentan una situación familiar y social que ya no es mayoritaria: familia formada por un hombre y una mujer que tienen dos hijos y que trabajan de forma estable. Hoy la situación de las parejas es mucho más variada e inestable, y un porcentaje importante de hijos vive con un solo padre durante su infancia.
Fragmentación	La presencia de las mujeres en los materiales curriculares suele ser, en muchas ocasiones, un añadido al texto básico, sin que suponga su integración en la estructura básica del texto.

Fuente: Sadker y Sadker (1982, cit. en Marchesi y Martín, 1998, p. 233).

Para cerrar este apartado se citan palabras de Woolfolk (2010): “a pesar de que los libros infantiles ahora poseen una cantidad similar de hombres y mujeres como personajes centrales, aún existen más hombres en los títulos y en las ilustraciones, y los personajes siguen comportándose según los estereotipos” (2010, p. 180). En consecuencia, es necesario asegurar que se promuevan, desde los materiales educativos, la presencia y la visibilización de las mujeres en diversas actividades dentro del espacio público-privado efectuando tareas en igualdad de circunstancias con los hombres y obedeciendo a una realidad dinámica e incluyente.

METODOLOGÍA

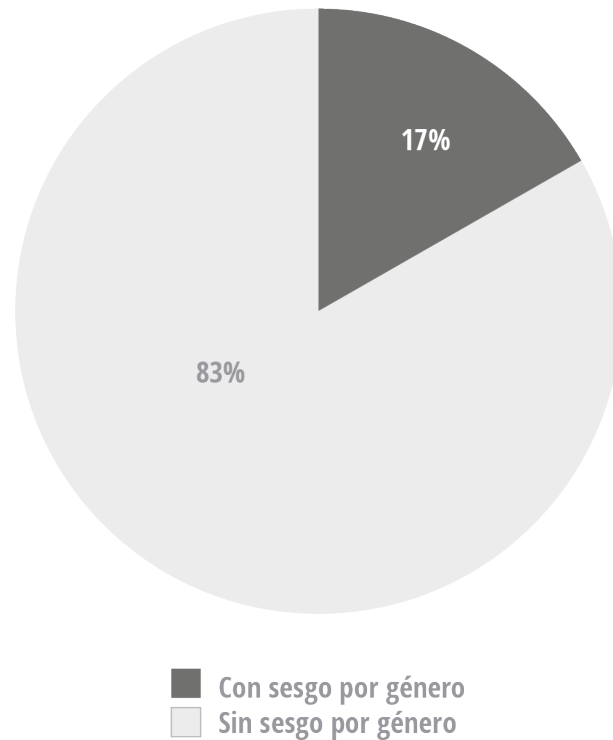
El diseño metodológico parte de una investigación cuantitativa con alcance descriptivo, de tipo no experimental y con un diseño transversal de orden descriptivo (Hernández et al., 2014). Para la recolección de datos se analizó el contenido de los libros de *Múltiples lenguajes* del nivel de educación primaria de la NEM (SEP, 2024), mediante una matriz cuantitativa, considerando los seis tipos de sesgo por género propuestos por Sadker y Sadker (1982, cit. en Marchesi y Martín, 1998): lingüístico, estereotipo, invisibilidad, desequilibrio, irrealidad y fragmentación.

Para cada lección de los seis grados se cuantificaron segmentos con y sin sesgo. El análisis incluyó una lectura horizontal (por categoría) y vertical (por grado) para la identificación de patrones, variaciones y tendencias. El universo considerado se formó de 454 lecciones entre los seis grados de educación primaria (89 lecciones en primer grado, 80 en segundo grado, 76 en tercer grado, 68 en cuarto grado, 74 en quinto grado y 67 en sexto grado). Para la presentación y el análisis de los datos se incluye una estadística descriptiva con medidas de tendencia central (media, moda y mediana) representadas en gráficas y descritas en cuadros.

RESULTADOS

Con base en el análisis de contenido de los LTG del campo de Múltiples lenguajes del nivel de educación primaria, es posible afirmar que entre sus páginas prevalece un contenido diversificado y cuidado en torno a la presentación de situaciones alejadas de alguno de los seis tipos de sesgos por género (lingüístico, estereotipo, invisibilidad, desequilibrio, irrealidad y fragmentación). De este modo, el 83 por ciento del contenido no presenta alguno de los ya mencionados sesgos, mientras el 17 por ciento restante presenta uno o más de un tipo en su contenido. En la gráfica 1 se representan estos datos.

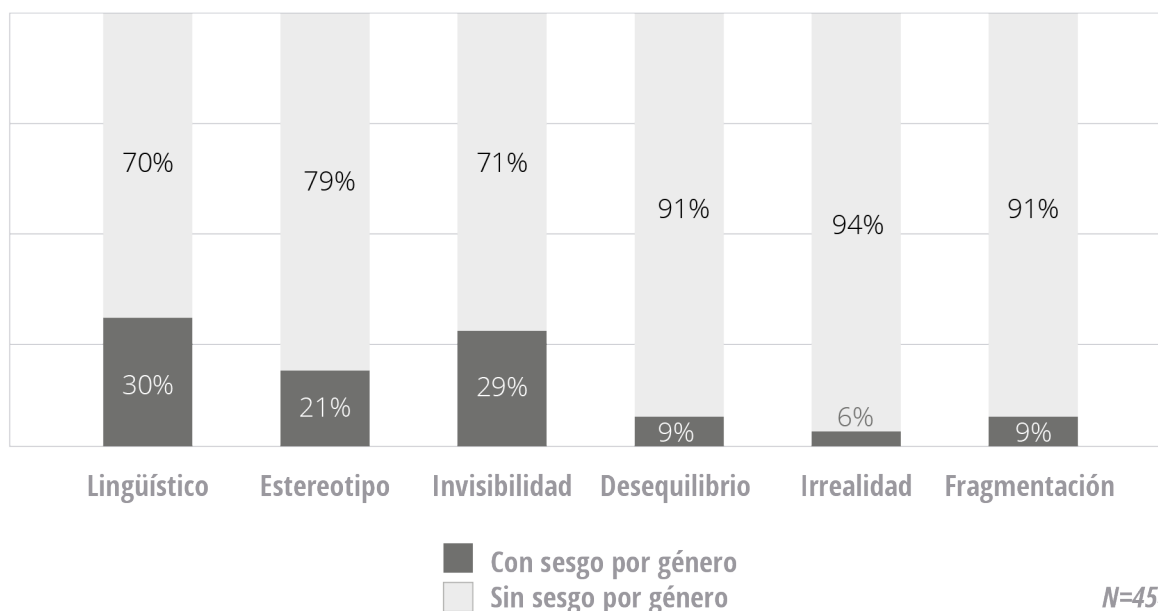
Gráfica 1. Análisis de contenido general de los libros de múltiples lenguajes



Fuente: elaboración propia con base en la hoja de codificación.

La gráfica 2 muestra la distribución general de los seis tipos de sesgo por género presentes en los libros analizados. Cabe destacar que el criterio de contabilización empleado consistió en registrar cada tipo de sesgo una sola vez por lección, independientemente del número de ocasiones en que apareciera. Esta decisión analítica privilegió la identificación de la existencia del sesgo por encima de su frecuencia reiterada.

Gráfica 2. Análisis general a partir de los seis tipos de sesgos



Fuente: elaboración propia con base en la hoja de codificación.

En la gráfica 2 se representa la distribución general de los seis tipos de sesgo por género. A partir de estos datos, se hace manifiesto que el sesgo lingüístico es el de mayor presencia, con 30 por ciento de incidencia en los libros analizados. Este hallazgo es particularmente significativo en razón de que el lenguaje constituye un elemento transversal en los procesos educativos y desempeña un papel central en la construcción simbólica de identidades y relaciones de género.

La persistencia del sesgo lingüístico sugiere que, a pesar de los avances normativos y discursivos en materia de igualdad, el uso del lenguaje continúa reproduciendo formas sutiles de exclusión y violencia simbólica. Por otra parte, es de gran relevancia reflexionar sobre la alta proporción de contenidos sin ningún tipo de sesgo de género, lo que indica una tendencia general hacia la incorporación de enfoques más equitativos e incluyentes en los materiales educativos. Un aspecto que destacar es el uso frecuente de términos como ellos, todxs, tod@s para nombrar y visibilizar a la comunidad LGBTTTIQ+ en el contenido de los LTG.

Lagarde (2018) usa el concepto de “sincretismo híbrido” para explicar que cuando se inicia un proceso formativo en relación con el género nunca llega a estar totalmente deconstruido ni es gradual en el logro de un porcentaje cada vez mayor; en este sentido, convergen siempre ambas partes. Esta situación se ve reflejada, de igual forma, en los LTG de *Múltiples lenguajes*, pues la coexistencia de ambos escenarios refuerza la idea de que la incorporación de la perspectiva de género no sigue una progresión lineal, sino que muestra altibajos permanentemente.

En los cuadros 3, 4 y 5 se sintetizan los registros obtenidos de los seis libros de *Múltiples lenguajes*. En cada cuadro se destaca la frecuencia y el porcentaje de cada uno de los sesgos por género analizados.

Cuadro 3. Sesgos por género en primer y segundo grado

Rasgos	Primer grado				Segundo grado			
	Lecciones analizadas: 89				Lecciones analizadas: 80			
	Frecuencia		Porcentaje		Frecuencia		Porcentaje	
	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo
Lingüístico	14	75	16%	84%	35	45	44%	56%
Estereotipo	6	83	7%	93%	24	56	30%	70%
Invisibilidad	16	73	18%	82%	21	59	26%	74%
Desequilibrio	3	86	3%	97%	13	67	16%	84%
Irrealidad	0	89	0%	100%	2	78	3%	97%
Fragmentación	6	83	7%	93%	5	75	6%	94%

Fuente: Sadker y Sadker (1982, cit. en Marchesi y Martín, 1998, p. 233).

En el cuadro 3, que se refiere al primer y el segundo grado, se observa en el primer grado una predominancia de contenidos sin sesgo por género en todas las categorías analizadas. El sesgo lingüístico se hace patente en el 16 por ciento de las lecciones, mientras el 84 por ciento de estas no evidencia tal rasgo, lo que sugiere un uso mayoritariamente neutro o inclusivo del lenguaje. De manera similar, el sesgo por estereotipo y el de fragmentación, respectivamente, alcanzan únicamente el siete por ciento, lo cual apunta hacia una baja recurrencia de representaciones estereotipadas o fragmentadas de género. Destaca en particular la ausencia del sesgo por irrealidad (cero por ciento), así como la mínima presencia del de desequilibrio (tres por ciento), lo que indica una representación relativamente equitativa y realista en los contenidos.

En el segundo grado se identifica un incremento significativo de diversos tipos de sesgo. El sesgo lingüístico alcanza el 44 por ciento, lo que lo convierte en el de mayor incidencia, lo que evidencia un retroceso relativo con respecto del primer grado. Asimismo, el sesgo por estereotipo aumenta hasta el 30 por ciento y el de invisibilidad al 26 por ciento, lo que sugiere una mayor recurrencia de representaciones que refuerzan roles tradicionales o que omiten la presencia equilibrada de los géneros. El desequilibrio también exhibe un aumento relevante, con un 16 por ciento; mientras el sesgo por irrealidad, aunque bajo, aparece por primera vez, con un tres por ciento. En cambio, la fragmentación se mantiene en niveles similares entre ambos grados, con seis por ciento, lo que revela cierta estabilidad en esta dimensión.

Cuadro 4. Sesgos por género en tercer y cuarto grado

Rasgos	Tercer grado				Caurto grado			
	Lecciones analizadas: 76				Lecciones analizadas: 68			
	Frecuencia		Porcentaje		Frecuencia		Porcentaje	
	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo
Lingüístico	31	45	41%	59%	23	45	34%	66%
Estereotipo	19	57	25%	75%	13	55	19%	81%
Invisibilidad	19	57	25%	75%	22	46	32%	68%
Desequilibrio	7	69	9%	91%	4	64	6%	94%
Irrealidad	12	64	16%	84%	2	66	3%	97%
Fragmentación	9	67	12%	88%	6	62	9%	91%

Fuente: elaboración propia con base en la hoja de codificación.

Como se ve en el cuadro 4, que incluye tercer y cuarto grado de primaria, el sesgo lingüístico en tercer grado se posiciona como el de mayor incidencia, con un 41 por ciento de las lecciones, frente a un 59 por ciento sin este sesgo. Estas proporciones confirman la persistencia del lenguaje como una de las principales fuentes de reproducción de desigualdades de género en los LTG. En paralelo, los sesgos por estereotipo e invisibilidad alcanzan, ambos, el 25 por ciento, lo que sugiere una presencia considerable de representaciones tradicionales de género y de omisiones en la visibilización equitativa de mujeres y hombres. En contraste, el desequilibrio tiene una baja incidencia (nueve por ciento), mientras la fragmentación se sitúa en 12 por ciento, lo que indica que estos rasgos, aunque presentes, no constituyen problemáticas predominantes. Resulta particularmente relevante la presencia del sesgo por irrealidad, con un 16 por ciento, por incluir pasajes o situaciones poco realistas o idealizadas.

En cuarto grado se observa una reducción general de sesgos en comparación con tercer grado. El sesgo lingüístico disminuye al 34 por ciento y el sesgo por estereotipo se reduce al 19 por ciento, lo que sugiere una mejora relativa en el uso del lenguaje y en la representación de los roles de género. No obstante, el sesgo por invisibilidad se incrementa, para colocarse en 32 por ciento, lo que lo convierte en el rasgo de mayor presencia en este grado, lo cual evidencia que la omisión o subrepresentación de ciertos géneros continúa siendo una problemática significativa. Por su parte, el desequilibrio (seis por ciento), la irrealidad (tres por ciento) y la fragmentación (nueve por ciento) mantienen niveles bajos, lo que indica una tendencia hacia representaciones más equilibradas, realistas e integrales en estas dimensiones.

Cuadro 5. Sesgos por género en quinto y sexto grado

Rasgos	Quinto grado				Sexto grado			
	Lecciones analizadas: 74				Lecciones analizadas: 67			
	Frecuencia		Porcentaje		Frecuencia		Porcentaje	
	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo
Lingüístico	13	61	18%	82%	18	49	27%	73%
Estereotipo	20	54	27%	73%	14	53	21%	79%
Invisibilidad	26	48	35%	65%	26	41	39%	61%
Desequilibrio	4	70	5%	95%	8	59	12%	88%
Irrealidad	2	72	3%	97%	7	60	10%	90%
Fragmentación	7	67	9%	91%	8	59	12%	88%

Fuente: elaboración propia con base en la hoja de codificación.

Finalmente, en el cuadro 5, en el que se exponen los resultados correspondientes al quinto y al sexto grado, vemos que el sesgo por invisibilidad se posiciona como el más frecuente en el quinto grado, con 35 por ciento, lo que evidencia una omisión significativa en la representación igualitaria de los géneros. Le sigue el sesgo por estereotipo, con 27 por ciento, y el sesgo lingüístico, con 18 por ciento, lo que sugiere que, si bien el uso del lenguaje muestra una mejora relativa con respecto de grados intermedios, persisten representaciones estereotipadas de género. Los sesgos por desequilibrio (cinco por ciento), irrealidad (tres por ciento) y fragmentación (nueve por ciento) son los más bajos sostenidamente en el análisis de los seis grados.

En sexto grado se observa en general un incremento de los sesgos por género. El de invisibilidad alcanza el 39 por ciento, lo que lo convierte nuevamente en el de mayor incidencia, lo cual refuerza la persistencia de esta problemática

en los grados superiores. El sesgo lingüístico se incrementa a 27 por ciento y el sesgo por estereotipo se sitúa en 21 por ciento, lo que evidencia que el lenguaje y las representaciones tradicionales de género continúan presentes de manera relevante. Los sesgos por desequilibrio (12 por ciento), irrealidad (10 por ciento) y fragmentación (12 por ciento) muestran un aumento con respecto del quinto grado, lo que sugiere una mayor complejidad y diversidad de manifestaciones del sesgo conforme avanzan los contenidos.

En general, se destaca una diferencia considerable del primero al sexto grado, pues, como puede constatare, conforme van avanzando los grados escolares, se van presentando en mayor medida los sesgos por género como el lingüístico o el de estereotipo, sin que ello represente una problemática significativa o estructural de los LTG. No obstante, esta tendencia resulta particularmente relevante, ya que la persistencia y aun el incremento de ciertos sesgos pueden contribuir a la consolidación sesgada de referentes simbólicos y discursivos entre las niñas y los niños.

En particular, se pone de relieve el sesgo por invisibilidad, pues se mantiene en el “sincretismo híbrido” (Lagarde, 2018), es decir, se encontraron lecciones dedicadas al abordamiento de temas de género y la visibilización de las mujeres, y en otras se les representa en sus roles tradicionales, y se generan expectativas de que quienes han “trascendido” en el ámbito público ha sido por su gran talento o por una posición de privilegio (por ejemplo, clase social, parentescos, etcétera) que les permitió dicha colocación en las artes, las ciencias, la política, entre otros espacios.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis de contenido de los LTG del campo de Múltiples lenguajes, es posible concluir que ha habido un avance importante en la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos propuestos, en las 454 lecciones examinadas. Aún así, existen retos, sobre todo los relacionados con el uso del lenguaje incluyente, la desnaturalización de los estereotipos de género y la visibilización de los aportes de las mujeres en el ámbito público, por ejemplo, en el campo de las ciencias, la política, la educación, las artes, entre otros.

Los resultados confirman que, en términos generales, los LTG tienen una mayor proporción de contenidos sin sesgo por género, lo que indica el cumplimiento (suficiente) de los principios de igualdad de género, inclusión y justicia social propuestos desde la política pública. Sin embargo, el análisis permite el reconocimiento de algunas áreas de oportunidad para la representación igualitaria de mujeres y hombres en los espacios público-privados, a lo largo de los seis grados de educación primaria.

El sesgo lingüístico resultó el de mayor incidencia, lo que revela que el uso predominante del masculino genérico y otras formas de androcentrismo discursivo continúan limitando la visibilización simbólica de las mujeres, lo cual afecta de modo directo la manera en que se construyen referentes de participación en los espacios público y privado. El sesgo por invisibilidad hace visible la necesidad de fortalecer la presencia de las mujeres en el espacio público realizando actividades científicas, políticas o artísticas, pero no como casos aislados, sino como parte de nuevas realidades en las que se garantice el acceso y la generación de oportunidades que aseguren el pleno desarrollo de las mujeres, a la par de los hombres.

En relación con los estereotipos de género, si bien su presencia no es mayoritaria, estos siguen manifestándose con persistencia, en especial en la asignación de roles, atributos y actividades asociadas diferencialmente a mujeres y hombres en el ámbito público-privado. Esta situación limita (al menos desde el currículum) la posibilidad de que los libros de Múltiples lenguajes promuevan el cuestionamiento crítico.

Por otra parte, los sesgos por desequilibrio, irrealidad y fragmentación tienen una incidencia menor. No obstante, su aparición progresiva conforme avanza el grado escolar sugiere que la complejidad de los contenidos no siempre se acompaña de una revisión sistemática desde la perspectiva de género. Esto implica que, aunque los materiales muestran mejoras en los primeros grados escolares, dichas mejoras no se sostienen de manera homogénea a lo largo del trayecto formativo, al menos del nivel de educación primaria.

Por último, se considera necesario continuar analizando los LTG desde enfoques cualitativos, dado que hay lecciones de gran relevancia y que rompen esquemas tradicionales determinados por los roles y los estereotipos de género. Por ejemplo, en el libro de segundo grado encontramos las lecciones “Deportistas mexicanas destacadas” o “Día Internacional de la niña”; en el de quinto grado, “Brechas de género” y “Sororidad, juntas somos más fuertes”; mientras en el de sexto grado, “La marcha de las jacarandas” –que aborda la marcha del 8 de marzo (8M)–, “¿Has oído hablar de Marie Curie?” o “Rigoberta Menchú, la mujer con voz de trueno”.

De igual forma, es preciso dirigir la mirada hacia otras dimensiones como el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las aulas, así como documentar los procesos formativos del profesorado en materia de género, a fin de garantizar que, aunque los LTG contengan ciertos sesgos por género, el personal docente sea capaz de identificarlos y no reproducirlos, sino, por el contrario, aprovecharlos como ejercicios formativos dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Atach, L., y Brito, A. (curadores). (2018). *LGBT+: identidad, amor y sexualidad* [exposición temporal]. Museo Memoria y Tolerancia.
- Cano, N. (2023, agosto 9). ¿Qué controversia hay con la SEP y los libros de texto escolares en México? *CNN México*. <https://cnnespanol.cnn.com/2023/08/09/controversia-sep-libros-de-texto-escolares-mexico-orix>
- Chaparro, A. (2019). ¿Y qué es la igualdad de género? *Debate Feminista* (57), 31-35. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2019.57.03>
- De los Santos, I., y Tinajero, M. G. (2024). Configuración discursiva de la Nueva Escuela Mexicana en el Consejo Técnico Escolar 2019-2020 y 2022-2023. IE. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (15), e2196. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2196
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2025, septiembre 5). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2025-2030. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/5/images/programa_sectorial_de_educacion_2025_2030.pdf
- Facio, A. (2011). *¿Igualdad y/o equidad? Nota para la equidad N°1. Políticas que transforman, una agenda de género para América Latina y el Caribe*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Genera. http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/igualdad_equidad.pdf
- Gobierno de México. (2025). Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/981072/PND_2025-2030_v250226_14.pdf
- Guel, J. M. (2016). Sesgos por género; análisis a los libros de ciencias naturales de educación primaria. *Educando para Educar* (31), 23-34. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1126>
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres). (2007). *Glosario de género*. Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres). (2020). *Proigualdad 2020-2024. Programa nacional para la igualdad entre mujeres y hombres*. Gobierno de México, Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Proigualdad%202020-2024%20Web.pdf
- Juárez, A. (2023, agosto 30). Libros de texto de la SEP: 6 estados en donde los padres de familia los quemaron por “pornográficos y marxistas”. *El Heraldo de México*. <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2023/8/30/libros-de-texto-de-la-sep-estados-en-donde-los-padres-de-familia-los-quemaron-por-pornograficos-marxistas-534300.html>
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1039/1/images/equidad.pdf>
- López, F. J. (2023, noviembre 1). Rezago educativo y los libros de texto gratuitos. Excélsior. <https://www.excelsior.com.mx/opinion/opinion-del-experto-nacional/rezago-educativo-y-los-libros-de-texto-gratuitos/1617187>
- Madrigal, R. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(7), 43-53. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14700>
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.
- Martínez, J.; López, E., y Ponce, S. (2024). Los libros de texto gratuitos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15(1), 1-15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2146

- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas, Asamblea General (A/RES/70/1). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Pérez, A. Y.; Soto, J.; Martínez, G., y Juárez, M. A. (2024). Desafíos de los docentes normalistas con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 6(2), 20-33. <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1535>
- Ramírez, F. (2024). El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General Núm. 40 de Guadalajara. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa* (30), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1460>
- Saldívar, A.; Díaz, R.; Reyes, N.; Armenta, C.; López, F.; Moreno, M.; Romero, A.; Hernández, J., y Domínguez, M. (2015). Roles de género y diversidad: validación de una escala en varios contextos culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2124-2147. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30005-9](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30005-9)
- Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2024). *Plan de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2023). *Múltiples lenguajes. Sexto grado*. Secretaría de Educación Pública. <https://conocetuslibros.sep.gob.mx/pri6-a-ml>
- Soto, D. (2023, agosto 21). Los libros de texto 2023: errores, información confusa y sin continuidad. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2023/08/21/libros-de-texto-2023-que-dicen>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11a. ed.). Pearson Educación.
- Zerega, G. (2023, agosto 21). Padres de una comunidad indígena en Chiapas queman los libros de texto del Gobierno por ser "del diablo". *El País*. <https://elpais.com/mexico/2023-08-21/padres-de-una-comunidad-indigena-en-chiapas-queman-los-libros-de-texto-del-gobierno-por-ser-del-diablo.html>



IMPACTO DE CHATGPT EN LAS HABILIDADES DE REDACCIÓN ACADÉMICA DE FUTUROS DOCENTES DE BIOLOGÍA

IMPACT OF CHATGPT ON ACADEMIC WRITING SKILLS IN FUTURE BIOLOGY TEACHERS

Fecha de recepción: 30 de abril 2025

Fecha de aceptación: 07 de enero 2026

D1: 09 de diciembre 2025

D2: 10 de diciembre 2025

Julieta Sepúlveda Angulo¹



Investigaciones



RESUMEN

El uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación ha despertado un creciente interés por su potencial para fortalecer la escritura académica. En la investigación se analizó el impacto de ChatGPT en estudiantes del primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Se trabajó con tres productos escritos: un texto diagnóstico manuscrito, una narrativa intermedia generada con apoyo de ChatGPT y una narrativa final elaborada a mano, además de un cuestionario en línea acerca de las percepciones estudiantiles. Los resultados muestran mejoras en la organización textual, el uso de conectores y la claridad expositiva, aunque persisten limitaciones en la profundidad reflexiva y la diversidad discursiva. El estudiantado valoró ChatGPT de manera positiva como apoyo para la estructuración y mejora de sus textos, pero señaló riesgos de dependencia tecnológica y pérdida de pensamiento crítico. En conjunto, se concluye que la escritura intercalada manual-inteligencia artificial favorece la formación docente cuando se integra a través de una mediación crítica y pedagógica.

Palabras clave: escritura académica, inteligencia artificial, innovación.

ABSTRACT

The use of artificial intelligence (AI) in education has generated increasing interest due to its potential to enhance academic writing. This study analyzed the impact of ChatGPT on first-semester students of the Bachelor's Degree in Biology Teaching at Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Three written products were examined: an initial handwritten diagnostic text, an intermediate narrative generated with ChatGPT, and a final handwritten narrative, along with an online questionnaire on students' perceptions. Results showed improvements in text organization, use of connectors, and clarity of expression, although limitations persisted in reflective depth and discursive diversity. Students valued ChatGPT as a tool for structuring and improving their texts but also expressed concerns about technological dependence and reduced critical thinking. Overall, the findings suggest that intercalating manual and AI-assisted writing supports teacher training when integrated through critical and pedagogical mediation.

Keywords: academic writing, artificial intelligence, innovation.

¹ Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Correo electrónico: j.sepulvedaangulo@ensog.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, distintas evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado un deterioro sostenido en las competencias de escritura académica en los niveles de educación superior en México. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) documentó limitaciones significativas en la capacidad de los estudiantes universitarios para redactar textos argumentativos con coherencia, cohesión y dominio del discurso disciplinar. Estos resultados coinciden con los diagnósticos de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022) que advierten sobre la necesidad urgente de fortalecer la comunicación escrita como una competencia transversal en la formación inicial de docentes.

En el marco del Plan de Estudios 2022 de las escuelas normales, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea la comunicación escrita y digital como un eje articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje al vincular la producción textual con el pensamiento crítico, la reflexión y la práctica profesional docente. Esta visión reconoce que escribir no solo es una habilidad lingüística, sino una herramienta cognitiva y social para la construcción y la comunicación de conocimientos en contextos académicos y profesionales. Sin embargo, la persistencia de dificultades en la redacción académica sugiere que las estrategias tradicionales de enseñanza de la escritura requieren ser repensadas e innovadas.

En paralelo, la emergencia de herramientas de inteligencia artificial generativa, como ChatGPT, ha transformado las prácticas de lectura, escritura y evaluación en la educación superior. Estas tecnologías, basadas en modelos de lenguaje, permiten generar, reformular o retroalimentar textos en tiempo real, lo que abre nuevas posibilidades para el aprendizaje autónomo y la enseñanza de la escritura asistida por medios digitales. No obstante, su incorporación en los procesos educativos ha supuesto tensiones éticas y pedagógicas relacionadas con la autoría, la dependencia tecnológica y la autenticidad del pensamiento crítico.

A pesar del rápido avance tecnológico, en América Latina persiste una brecha investigativa sobre los efectos pedagógicos de la inteligencia artificial en la escritura académica. La mayoría de los estudios proviene de contextos anglosajones y se centra en la evaluación automatizada o en la detección de plagio, pero deja pendiente el análisis de su potencial formativo en la

construcción del discurso académico y en el desarrollo de habilidades metacognitivas. Esta ausencia de evidencia local limita la comprensión de las maneras en que estas herramientas pueden integrarse pedagógicamente en la formación docente, de forma ética y crítica, para fortalecer la competencia comunicativa de los futuros profesores.

En este contexto, se hace necesario investigar cómo el uso pedagógico de la inteligencia artificial generativa puede favorecer la planificación, la organización y la revisión de textos académicos sin sustituir la agencia intelectual del estudiante, sino potenciando su capacidad de reflexión, argumentación y producción escrita en entornos educativos mediados por tecnología.

La escritura académica constituye una práctica social y culturalmente mediada que trasciende la mera producción textual para convertirse en un espacio de construcción de conocimiento y de participación en comunidades discursivas específicas. Según Carlino (2013), escribir en el ámbito universitario implica una forma de aprendizaje situada, en la que el estudiante se apropia de los modos de razonamiento, argumentación y comunicación propios de su disciplina. En esta línea, Castelló (2015) señala que la escritura académica contribuye al desarrollo de la identidad profesional al permitir que los futuros docentes se reconozcan como productores de conocimiento, y no solo como receptores de información.

Desde esta perspectiva, la enseñanza de la escritura en educación superior requiere el diseño de entornos que integren la lectura, la reflexión y la práctica metacognitiva. En el caso de la formación docente, la escritura académica adquiere una doble función: por un lado, como instrumento para comunicar ideas científicas y pedagógicas; por el otro, como estrategia cognitiva para ordenar el pensamiento, formular hipótesis y construir argumentos sustentados. No obstante, como muestran los informes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019) y la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2023), persiste un déficit en estas habilidades, lo que demanda innovaciones metodológicas que potencien la autonomía y la autorregulación del proceso escritural.

El modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) continúa siendo una referencia fundamental para comprender la escritura como un proceso no lineal, que integra tres etapas: planificación, traducción y revisión. Este enfoque concibe la escritura como una actividad recursiva, en la que el sujeto elabora, evalúa y reformula sus ideas continuamente. En este marco, la intervención pedagógica efectiva no se limita a la corrección del producto final, sino que debe acompañar el proceso cognitivo promoviendo estrategias de autoevaluación, retroalimentación y reescritura.

Asimismo, desde la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el proceso de escritura se entiende como una forma de mediación cultural, en la que el lenguaje y las herramientas simbólicas actúan como instrumentos de desarrollo cognitivo. La escritura permite operar dentro de la zona de desarrollo próximo (ZDP), en la que la interacción con otros –o con herramientas mediadoras– amplía las capacidades del individuo. En este sentido, la mediación docente, los pares y las tecnologías educativas constituyen andamios cognitivos que facilitan la apropiación de estructuras discursivas más complejas.

La incorporación de herramientas digitales en la educación superior ha transformado los modos de enseñanza y aprendizaje de escribir. Estas herramientas, cuando se utilizan con un propósito pedagógico claro, pueden funcionar como mediadores cognitivos que apoyan la planificación, la organización y la revisión textual. Carlino (2013) subraya que la mediación no debe centrarse en el uso técnico de la tecnología, sino en su potencial para estimular la reflexión, la colaboración y la construcción del conocimiento.

En este contexto, la inteligencia artificial generativa (IAg) representa un tipo de mediación avanzada que puede integrarse como herramienta de retroalimentación formativa y andamiaje cognitivo. Jacob et al. (2023) destacan que la escritura asistida por IA favorece la coherencia y la estructuración textual, en especial cuando se combina con orientación docente y con actividades de revisión crítica. Desde una perspectiva vygotskiana, la IA puede entenderse como un “compañero cognitivo” que amplía las posibilidades del estudiante para la planificación y la reformulación de sus textos, siempre que el acompañamiento pedagógico asegure la apropiación progresiva del proceso.

La emergencia de herramientas de IAg como ChatGPT ha marcado un cambio significativo en las prácticas de escritura y de evaluación en la educación superior. Estas plataformas, basadas en modelos de lenguaje de gran escala, son capaces de generar un texto coherente, sugerir estructuras y ofrecer reformulaciones lingüísticas, lo que ha abierto un campo de estudio emergente en torno a su uso pedagógico y ético (Selwyn, 2023). Los hallazgos recientes de Yuan et al. (2024) muestran que los estudiantes valoran positivamente la

IAg por su potencial para mejorar la claridad, la cohesión y la confianza en su producción textual, aunque persisten preocupaciones acerca de la pérdida de originalidad y el riesgo de dependencia tecnológica.

En el contexto latinoamericano, la integración de la IAg afronta desafíos particulares, como la brecha digital, la escasa alfabetización en inteligencia artificial y la falta de marcos institucionales que regulen su aplicación pedagógica. No obstante, su potencial como herramienta de apoyo cognitivo y metacognitivo resulta innegable cuando se implementa bajo principios de mediación crítica, ética y reflexiva. En este sentido, la estrategia de “escritura intercalada” –que alterna producción manual y asistida por IA– representa una vía prometedora para fortalecer la coherencia, la organización y la argumentación en textos académicos, sin sustituir la agencia intelectual del estudiante.

En síntesis, la escritura académica, entendida como práctica situada, proceso cognitivo y actividad mediada culturalmente, puede beneficiarse del uso pedagógico de la inteligencia artificial generativa. La clave reside en la mediación docente, la alfabetización crítica en IA y la evaluación auténtica que promuevan el desarrollo de competencias comunicativas y digitales en los futuros docentes. Desde esta perspectiva, la integración ética y reflexiva de la IAg en la enseñanza de la escritura no reemplaza el juicio humano, sino que amplifica las posibilidades de aprender a pensar y escribir con autonomía.

Finalmente, en el presente estudio en particular, la estrategia de “escritura intercalada” se plantea como una mediación pedagógica híbrida, en la que la inteligencia artificial no sustituye al autor, sino que amplía sus posibilidades de reflexión y reorganización cognitiva. Esta aproximación, fundamentada en principios del andamiaje cognitivo y retroalimentación formativa, busca fomentar la autonomía progresiva del estudiante y su responsabilidad ética frente a la escritura académica. La propuesta se enmarca en la comprensión de que la IA generativa, cuando se integra con criterio pedagógico y conciencia ética, puede enriquecer la mediación docente al proveer recursos contextualizados que alimenten competencias específicas, siempre desde una perspectiva crítica y reflexiva, nunca de forma automática o acrítica.

METODOLOGÍA

La investigación se desarrolló bajo un enfoque de investigación cualitativa y un diseño de estudio de caso instrumental, centrado en un grupo específico de estudiantes, a fin de comprender un fenómeno complejo y contemporáneo como lo es el impacto de la inteligencia artificial en la escritura académica. Este enfoque se seleccionó con el objetivo de obtener una comprensión profunda y detallada de los procesos de redacción, las experiencias de los participantes y sus percepciones, en lugar de buscar la generalización estadística. Los datos se recolectaron mediante la triangulación de instrumentos, lo que permitió validar y enriquecer los hallazgos desde múltiples perspectivas.

Participantes y contexto de la investigación

La muestra de estudio estuvo conformada por 23 estudiantes inscritos en el primer semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología (LEAB) de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG). La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo intencional, ya que se buscó a un grupo específico que estuviera en la fase inicial de su formación docente y, por ende, en un momento crucial para el desarrollo de competencias de redacción académica. Todos dieron su consentimiento informado para la utilización de sus producciones textuales y respuestas. El estudio se implementó en el marco de la asignatura de Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias, lo que permitió integrar la intervención de forma natural y ética en el currículo formativo.

Instrumentos de recolección de datos

Para abordar los objetivos de la investigación, se emplearon dos instrumentos principales, que posibilitaron una aproximación metodológica integral:

- Producciones textuales. Este fue el instrumento central de la investigación; compuesto por tres productos escritos que documentaron el proceso de aprendizaje de los estudiantes:
 - Texto diagnóstico (T1).
 - Texto intermedio asistido por IA (T2).
 - Texto final manuscrito (T3).
- Cuestionario en línea sobre percepciones. Se aplicó un cuestionario cualitativo de preguntas abiertas al finalizar el proceso. El objetivo fue recolectar datos sobre las percepciones, actitudes y valoraciones de los estudiantes respecto al uso de la IA en su proceso de escritura académica.

Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento de la investigación se desarrolló en tres fases principales. El análisis de datos se realizó de la siguiente manera:

- Análisis cualitativo de las producciones textuales. Los textos (T1, T2 y T3) fueron sometidos a un análisis de contenido cualitativo con el fin de identificar patrones de cambio y mejora. Se establecieron cuatro categorías analíticas principales: coherencia y cohesión, estructura argumentativa, uso de lenguaje académico y organización de ideas. Se realizó una comparación cualitativa entre los tres productos escritos con el propósito de identificar los avances progresivos y las áreas de persistencia en las dificultades.
- Análisis del cuestionario de percepciones. Las respuestas del cuestionario se transcribieron y se sometieron a un análisis temático para determinar los temas emergentes. Los principales temas identificados incluyeron la valoración de la herramienta, los beneficios percibidos, las preocupaciones manifestadas y el rol del docente en la mediación de la IA. Estos datos permitieron la contextualización de los hallazgos de los textos y el enriquecimiento de la discusión con la voz de los participantes.

La credibilidad del estudio se aseguró mediante la triangulación de datos, al contrastar los hallazgos de los textos con las percepciones de los participantes. La descripción densa del contexto metodológico contribuye a la transferibilidad del estudio, y la transparencia en el procedimiento analítico asegura su dependencia

RESULTADOS

El análisis de los productos textuales y de los datos cualitativos del cuestionario en línea arrojó una serie de hallazgos que evidencian el efecto del uso de la inteligencia artificial en las habilidades de redacción académica de los estudiantes. Los resultados se estructuran en función de las tres fases de producción textual, tal como se describió en la metodología, así como de las percepciones del estudiantado. La triangulación de datos a partir de estos instrumentos permitió una comprensión profunda y robusta del fenómeno de estudio.

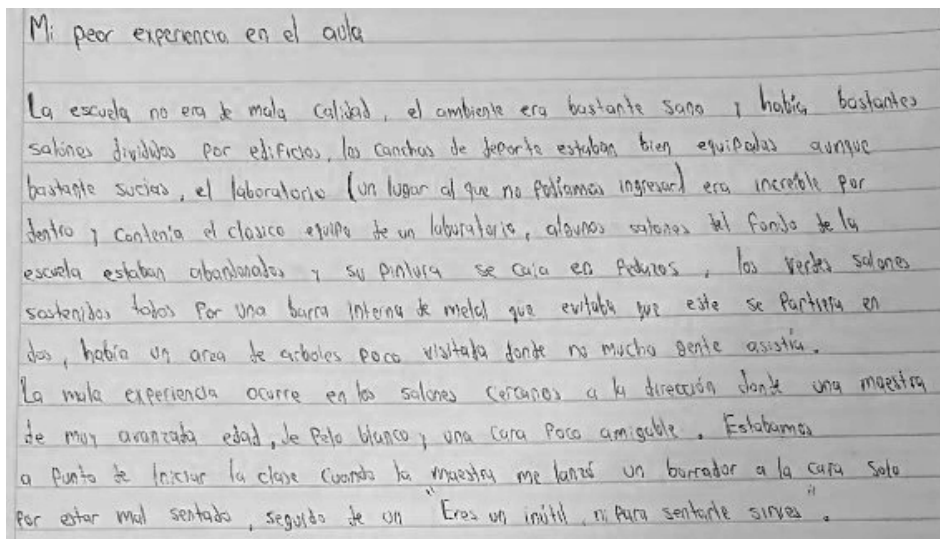
Análisis de la primera producción textual: el texto diagnóstico (T1)

Como se mencionó en el apartado “Procedimiento y análisis de datos”, el primer producto textual manuscrito sirvió como un diagnóstico para evaluar las habilidades iniciales de los 23 participantes. El análisis de contenido cualitativo de estos textos reveló serias deficiencias en las categorías de coherencia, cohesión y estructura argumentativa, tal como se había anticipado. En la mayoría de los casos, los escritos presentaban una ausencia de una tesis central definida con claridad, lo que llevaba a la dispersión de ideas a lo largo

del documento. Los párrafos, en particular, carecían de una idea principal unificadora, lo que dificultaba la progresión temática y hacía la lectura confusa para el lector.

Además, se identificó un uso predominante del lenguaje coloquial y simplista, en lugar de un léxico académico y formal, como era de esperarse en el contexto universitario. Por ejemplo, frases como “la gente dice que esto pasa por...” eran comunes, en lugar de expresiones más formales. Se observó, asimismo, la falta de conectores lógicos y marcadores discursivos que permitieran una transición fluida entre las ideas, lo cual obligaba al lector a deducir las relaciones conceptuales. Esta situación inicial, ejemplificada en la figura 1, confirma la problemática planteada en la introducción acerca de las limitaciones en la producción de textos escritos en la educación superior en México.

Figura 1. Fragmento de texto manuscrito inicial



Análisis de la segunda producción: el texto intermedio asistido por IA (T2)

En la segunda fase de la investigación, el análisis cualitativo de la reescritura asistida por ChatGPT reveló una mejora notable. Los 23 textos intermedios (T2), como se ilustra en la figura 2, exhiben una mejora significativa en la coherencia global y la cohesión interna. Los estudiantes, al interactuar con la herramienta, lograron organizar sus ideas en una estructura de párrafos más lógica y secuencial, demostrando una comprensión de la necesidad de un desarrollo temático. Se encontró un incremento del uso de conectores lógicos como “por lo tanto”, “en consecuencia”, “asimismo”, “sin embargo” y “además”, lo que facilitó la interconexión de las ideas y la claridad expositiva. Asimismo, el vocabulario se enriqueció de forma evidente transitando de un lenguaje coloquial a uno más formal y técnico. Por ejemplo, la expresión “el problema es que no se sabe...” fue reemplazada por “la incertidumbre radica en...”.

Aunque los textos asistidos por IA mostraron un esqueleto argumentativo más robusto y una mejor estructuración, se notó que la profundidad reflexiva no siempre se alcanzaba, ya que en muchos casos se limitaban a parafrasear la información generada por la herramienta.

Figura 2. Fragmento de narrativa intermedia desarrollada con IA

El día 5 de diciembre de 2024, tuve la oportunidad de realizar una visita a la División de Ciencias Naturales y Exactas de la Universidad de Guanajuato como parte de la materia "Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias". A continuación, relato las actividades que realicé durante la visita y lo que aprendí en el proceso.

Nuestra jornada comenzó a las 8:30 a.m., cuando llegamos al campus en un camión proveniente de Noria Alta. Al llegar, fuimos recibidos por el personal académico de nuestra propia escuela (nuestra maestra de prácticas), ella nos solicitó llenar una carta responsiva que incluía nuestros datos de contacto y algunos aspectos relacionados con seguros médicos, a fin de garantizar nuestra seguridad en caso de algún accidente, algo que, afortunadamente, es poco frecuente. Tras esta actividad

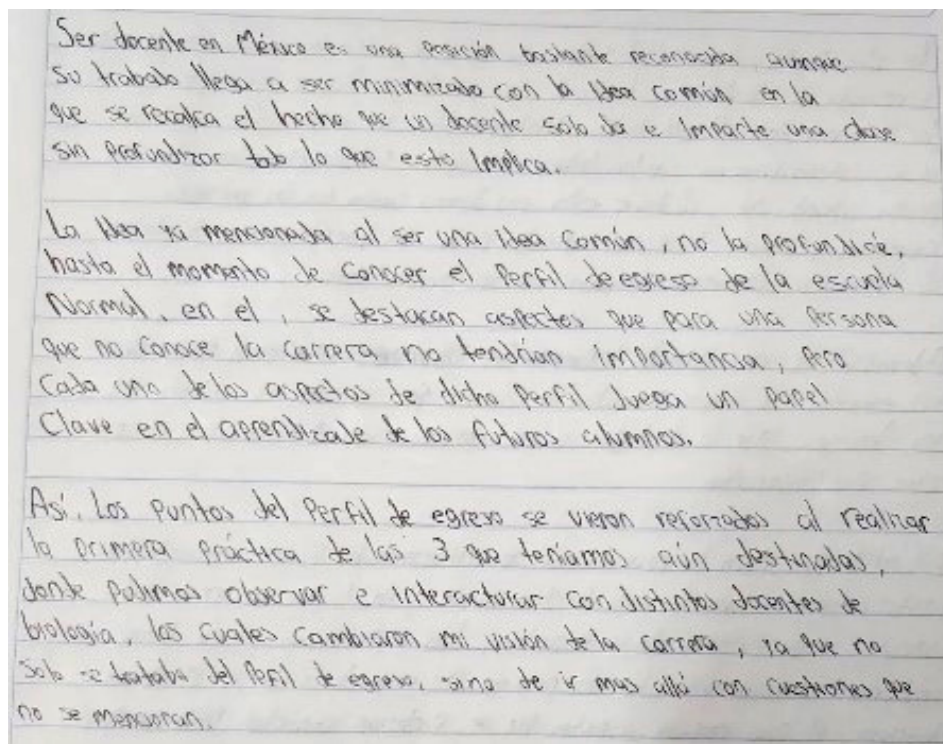
Esta visita al laboratorio de ciencias naturales y exactas fue una experiencia invaluable, especialmente al considerar su aplicabilidad en mi futuro como docente. Las prácticas que realizamos son fundamentales para comprender conceptos abstractos en ciencia, como la densidad de los líquidos, las reacciones químicas y la estructura de las proteínas. Como futuro docente, puedo aplicar estos experimentos de manera práctica y visual en el aula, lo que permitirá a los estudiantes experimentar directamente con los conceptos y reforzar su comprensión mediante la observación directa.

Además, estas prácticas demuestran cómo el aprendizaje activo y la experimentación pueden generar un interés significativo en los alumnos, ya que, al involucrarse de forma práctica con los temas, los estudiantes pueden experimentar un aprendizaje más profundo y duradero. Como docente, mi objetivo será crear un ambiente en el aula donde los estudiantes puedan explorar, experimentar y reflexionar sobre el mundo que los rodea, generando un sentido de curiosidad y fascinación por la ciencia.

Análisis de la tercera producción: el texto final manuscrito (T3)

El tercer, y último, producto, elaborado de forma autónoma después de la experiencia con la IA, evidenció la apropiación de recursos discursivos por parte de los estudiantes. La comparación cualitativa entre los tres productos escritos, tal como se estableció en la metodología, demostró avances incipientes pero claros en la estructura argumentativa y la organización por párrafos. A pesar de la persistencia de algunas de las deficiencias iniciales, los participantes demostraron una mayor conciencia de la importancia de la cohesión y la claridad en sus textos. A diferencia del texto diagnóstico, en los textos finales incorporaron un léxico más académico, lo que evidencia que la experiencia con la IA funcionó como un andamiaje temporal para la adquisición de nuevas competencias, tal como puede verse en la figura 3. Estos resultados sugieren que el uso intercalado de la tecnología no sustituyó el proceso de escritura, sino que lo complementó, pues permitió a los estudiantes internalizar herramientas de organización y expresión que luego aplicaron en su propia producción escrita de forma autónoma.

Figura 3. Fragmento de narrativa final



Análisis del cuestionario de percepciones del estudiantado

Las respuestas del cuestionario en línea proporcionaron datos valiosos sobre las percepciones y las actitudes de los estudiantes respecto al uso de ChatGPT en el proceso de escritura. El análisis temático de las respuestas, tal como se especificó en la metodología, reveló que la mayoría de los participantes valoró positivamente la IA como una herramienta de apoyo, y no como un sustituto. Los resultados cualitativos confirmaron que el principal beneficio percibido es su utilidad para organizar y estructurar ideas antes de la redacción. Los estudiantes la describieron como un “esquema” o un “esqueleto” que les ayudó a superar el bloqueo inicial. Un participante mencionó que la IA contribuyó “a poner orden a mis pensamientos y a saber por dónde empezar”.

Sin embargo, expresaron también preocupaciones importantes. Refirieron riesgos de dependencia tecnológica y la posibilidad de que la herramienta limite la originalidad y la profundidad del pensamiento crítico. Un hallazgo relevante es la dicotomía de percepciones: mientras algunos estudiantes vieron la IA como un “socio” en el proceso (“me ayudó a encontrar la forma de decir lo que quería”), otros la percibieron como un “atajo” que podría desincentivar el esfuerzo intelectual (“es fácil que te dé todo hecho y uno no piense”). Estas percepciones, ilustradas en la figura 4, refuerzan la idea de la necesidad de una mediación pedagógica que guíe a los estudiantes en un uso ético y consciente de la tecnología. Los datos de este cuestionario permitieron,

por lo tanto, contextualizar los hallazgos de los textos escritos y enriquecer la discusión con la voz de los participantes, lo que garantiza la solidez de la triangulación de datos.

Figura 4. Fragmentos de respuestas al cuestionario “percepciones del uso de inteligencia artificial para el desarrollo de habilidades de escritura”

2.- Desde tu perspectiva, ¿qué ventajas y desventajas encuentras al utilizar inteligencia artificial en comparación con la redacción tradicional a mano?

6 respuestas

la ventaja es que lo hace muy preciso si le das todo el contexto detrás de lo que quieres que escriba, pero también puede ser una desventaja ya que uno está perdiendo la forma de redacción y comprensión

Una ventaja es; si sabes manejar lo puedes utilizar para mejorar tus cosas. La desventaja es; si le dejas todo el trabajo no desarrollas mejor tus habilidades como la de pensamiento creativo

De parte de las ventajas es una gran medio para encontrar algunas ideas y la escritura es aún más rápida en desventaja se observa una sobre dependencia de la inteligencia artificial

La ventaja más notable es que proporciona información concreta y clara, se podría decir que no se necesita esforzarse para entender el mensaje, la desventaja es que a veces se puede equivocar, ya que la IA no puede acceder a cierta información y se basa únicamente en información de otras plataformas que permiten el acceso (sin saber si es una fuente 100% segura).

Depende mucho de la utilidad que le estés dando, ya que si solo lo utilizas como herramienta te puede hasta dar consejos al redactar algo, pero si solo es de copia y pega, se pierde el que tú lees, análisis lo que te da

En síntesis, los resultados evidencian que la incorporación pedagógica de la inteligencia artificial generativa, en específico a través de ChatGPT, tuvo un efecto positivo en el desarrollo de las habilidades de redacción académica del estudiantado. La comparación entre los tres momentos de producción escrita hace patente un avance progresivo en la coherencia, la cohesión y la organización textual, así como en el uso de un léxico más formal y académico. Si bien el uso asistido de la IA favoreció la estructuración y claridad de los textos, las limitaciones observadas en la profundidad reflexiva y la argumentación crítica confirman la necesidad de una mediación docente que oriente el uso ético y formativo de la tecnología. Las percepciones estudiantiles respaldan esta conclusión, pues valoran la IA como un recurso de apoyo, no como un sustituto del pensamiento propio. En general, los hallazgos sugieren que la escritura intercalada –manual e IA-asistida– constituye una estrategia eficaz para fortalecer la autonomía y la conciencia metacognitiva del proceso escritural, siempre que se integre en un marco pedagógico reflexivo y acompañado por el docente.

DISCUSIÓN

La investigación, guiada por un diseño de estudio de caso instrumental, ha permitido profundizar en el efecto de la escritura asistida por IA en las habilidades de redacción académica de futuros docentes. El análisis de la triangulación de datos, a partir de los productos textuales y las percepciones de los participantes, ha producido una serie de hallazgos que enriquecen el debate actual en la educación superior.

La primera conclusión, derivada del texto diagnóstico (T1), reafirma la problemática señalada en la introducción de este artículo y en la literatura: la falta de competencias en coherencia textual, cohesión interna y estructura argumentativa es un desafío persistente en el contexto educativo mexicano, tal como lo ha documentado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2019). Sin embargo, la intervención pedagógica, que incluyó la elaboración del texto intermedio (T2) con apoyo de ChatGPT, generó mejoras sustanciales que permiten ir más allá de la mera descripción del problema. Estos hallazgos se alinean con los de Jacob et al. (2023), quienes han destacado que la escritura intercalada fortalece la coherencia y la estructuración de los textos, pero nuestra investigación propone una interpretación teórica más profunda. El uso de la herramienta funcionó como un andamiaje temporal, un concepto que, en el marco de la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, representa un apoyo estratégico que posibilita que los estudiantes realicen una tarea que excede sus capacidades actuales. De esta manera, la IA actuó como ese mediador que permitió al estudiante operar en su ZDP para superar barreras en la organización de ideas y en el uso de un lenguaje más formal.

El análisis comparativo de los textos revela que este andamiaje fue efectivo, ya que, al pasar a la redacción autónoma del texto final (T3), los estudiantes lograron interiorizar parte de las habilidades adquiridas. Esta interiorización es crucial, ya que el estudio demuestra que la herramienta, utilizada con una mediación adecuada, no sustituye el proceso de pensamiento, sino que lo potencia, lo cual refuta el temor, a menudo expresado en la literatura, de que la tecnología meramente “haga el trabajo” por el estudiante. La evidencia sugiere que la apropiación de recursos discursivos es un paso clave hacia la autonomía en la redacción, lo que constituye una contribución significativa a la pedagogía de la escritura.

Los hallazgos del cuestionario de percepciones, que complementaron el análisis textual, son fundamentales para la triangulación de datos. Evidencian una dicotomía en la valoración de la herramienta: si bien los estudiantes reconocen su potencial para estructurar ideas, también expresan temores válidos sobre la dependencia tecnológica y la posible reducción del pensamiento crítico. Esta conclusión es un punto de inflexión que refuerza la importancia de la mediación docente. El papel del profesor en este nuevo escenario educativo es crucial y va más allá de la mera supervisión; implica

un rol de guía y formador que enseña a los estudiantes a formular prompts efectivos, a evaluar críticamente la información generada y a utilizar la herramienta como un catalizador para la reflexión, y no como un sustituto del esfuerzo intelectual. Esta mediación pedagógica es la clave para transitar de un uso meramente técnico a un uso ético y formativo de la IA, lo cual tiene implicaciones directas en la formación de futuros docentes.

En una perspectiva más amplia, los hallazgos de este estudio tienen una fuerte correspondencia con el perfil de egreso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología (LEAB) y con los objetivos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), que busca que los egresados sean capaces de “intercambiar ideas, cosmovisiones y perspectivas mediante distintos lenguajes”. Al mejorar las habilidades de escritura de los futuros docentes, se sientan las bases para que ellos, en su labor futura, puedan guiar a sus estudiantes hacia una expresión escrita más clara, coherente y reflexiva, con lo que contribuirán a la formación de ciudadanos críticos y comunicativos en la sociedad.

Limitaciones y proyecciones

Es importante señalar que, debido al diseño cualitativo de estudio de caso instrumental y al tamaño limitado de la muestra ($n = 23$), los resultados no pueden ser generalizados. No obstante, los hallazgos proporcionan una “descripción densa” que, siguiendo a Creswell (2013), posibilita la transferibilidad de estos resultados a contextos educativos similares. Para futuras investigaciones, se sugiere un diseño longitudinal que permita seguir el progreso de los estudiantes a lo largo de varios semestres y un estudio con una muestra más amplia para confirmar la replicabilidad de estos hallazgos. Asimismo, sería relevante explorar la forma en que el uso de la IA repercute en la diversidad léxica y la argumentación crítica en mayor profundidad, y evaluar el impacto de distintos modelos de IA generativa.

En suma, este estudio no solo evidencia los beneficios y limitaciones del uso de ChatGPT en la escritura académica, sino que también ofrece valiosas directrices sobre las maneras en que su incorporación pedagógica puede contribuir a los perfiles de egreso tanto en la formación docente como en la educación básica. Esto abre la posibilidad de replantear las prácticas de enseñanza de la escritura, alineándolas con los desafíos de la innovación tecnológica y el compromiso crítico que propone la NEM.

CONCLUSIONES

La investigación, anclada en un diseño de estudio de caso instrumental y validada a través de la triangulación de datos, ha permitido reponder la pregunta central de este estudio: ¿cómo impacta la estrategia de la escritura intercalada en las habilidades de redacción académica de futuros docentes? Los hallazgos derivados de los productos textuales y las percepciones de los participantes ofrecen evidencia contundente para las siguientes conclusiones.

En primer lugar, los resultados del texto diagnóstico (T1) confirmaron la problemática inicial: la falta de competencias en coherencia textual y estructura argumentativa es un desafío persistente en el contexto educativo mexicano. No obstante, el estudio demuestra que la integración estratégica de la inteligencia artificial, reflejada en el texto intermedio (T2), funcionó como un andamiaje temporal que posibilitó que los estudiantes operaran dentro de su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978).

El análisis comparativo del texto final (T3) reveló que la interiorización de estas habilidades fue un paso crucial hacia la autonomía en la redacción, lo cual constituye una contribución significativa al campo de la pedagogía de la escritura. El estudio refuta la noción de que el uso de la IA conduce inevitablemente a la dependencia; en su lugar, sugiere que, con una mediación adecuada, puede ser un catalizador para el desarrollo de competencias esenciales.

En segundo lugar, se establece que la mediación pedagógica es el factor crítico para una integración exitosa de la IA en el aula. Los hallazgos del cuestionario de percepciones revelaron una dicotomía en la valoración de la herramienta: si bien se reconoce el potencial de esta para estructurar ideas, se manifiestan temores válidos relacionados con la pérdida de originalidad y la reducción del pensamiento crítico. Esta conclusión tiene implicaciones directas para la formación docente en razón de que subraya la necesidad de capacitar a los futuros profesores en el uso ético y crítico de estas tecnologías. Por lo tanto, el estudio contribuye al debate sobre la formación de una ciudadanía digital responsable, un imperativo en el marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Por último, esta investigación contribuye a la literatura existente al ofrecer un modelo de intervención y análisis cualitativo transferible a otros contextos educativos. Porque vincula la teoría de la escritura con la implementación práctica de la IA y documenta las percepciones de los estudiantes, genera un conocimiento que es tanto profundo como aplicable. El principal aporte de este trabajo reside en que no se limita a describir el problema, sino que propone y evalúa una solución pedagógica viable y ética.

En suma, se concluye que la escritura intercalada, guiada por una mediación crítica, es una estrategia efectiva para el desarrollo de la redacción académica. Esto tiene una repercusión directa en la formación de futuros docentes porque los prepara no solo para dominar la comunicación escrita, sino para ser agentes de cambio en sus aulas guiando a las nuevas generaciones en un mundo impulsado por la tecnología.

BIBLIOGRAFÍA

- Carlino, P. (2013). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Castelló, M. (2015). *La escritura académica en la universidad: aprendizaje, evaluación e identidad*. Graó.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3a. ed.). SAGE Publications.
- Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing*. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.2307/356600>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Reporte de resultados sobre las habilidades de escritura en la educación superior en México*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Jacob, M.; Tate, K., y Warschauer, M. (2023). The effect of AI-assisted writing on student composition. *Journal of Educational Technology and Research*, 45(2), 121-135.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2023). *Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología*. Plan de estudios 2022. Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/planes2022/RyvDf7yDrl-5531.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2022). *La Nueva Escuela Mexicana: fundamentos y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Educación Pública.
- Selwyn, N. (2023). *Education and artificial intelligence: Critical perspectives*. Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yuan, X.; Li, J., y Sawaengdist, S. (2024). AI-assisted writing and student engagement: A comparative study. *Computers & Education* (187), 104578. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.104578>



FORTALECIENDO LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA A PARTIR DE LA ENCUESTA DE LECTOESCRITURA ACADÉMICA DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO

STRENGTHENING ACADEMIC LITERACY BASED ON THE ACADEMIC LITERACY SURVEY OF THE ESCUELA NORMAL SUPERIOR OFICIAL DE GUANAJUATO

Fecha de recepción: 01 de mayo 2025 2025

Fecha de aceptación:

D1: 12 julio 2025

D2: 18 agosto 2025

José Luis Samaguey Rentería¹

Mariana Valtierra Vargas²



Investigaciones



RESUMEN

La Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, comprometida con una formación docente integral y de calidad, aplicó una Encuesta de Lectoescritura Académica a 110 estudiantes de nuevo ingreso del ciclo 2024-2025, pertenecientes a cinco licenciaturas. El objetivo fue conocer sus habilidades de lectura y escritura académica, identificar áreas de oportunidad y reforzar las capacidades ya adquiridas. Los resultados revelan la necesidad de seguir trabajando de manera continua en la alfabetización académica, involucrando a todo el cuerpo docente de cada disciplina. En este sentido, se proponen y se aplican diversas estrategias: cursos curriculares y extracurriculares, realización de revistas digitales desde cero, clubes de lectura y eventos institucionales, orientados al fortalecimiento de estas competencias clave en el perfil de egreso. Este enfoque responde al diagnóstico del Plan 2022, que subraya la importancia de contextualizar la formación en función de las necesidades educativas del nivel básico y medio superior.

Palabras clave: alfabetización académica, educación normalista, formación docente.

ABSTRACT

The Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, committed to comprehensive and high-quality teacher education, conducted an Academic Literacy Survey with 110 first-year students from the 2024–2025 cohort, representing five different degree programs. The objective was to assess their academic reading and writing skills, identifying areas for improvement and reinforcing the competencies already developed. The results highlight the ongoing need to strengthen academic literacy, involving the entire teaching staff across all disciplines. To this end, various strategies are implemented, including curricular and extracurricular courses, the creation of digital magazines from scratch, reading clubs, and institutional events—all aimed at developing the key competencies required by the graduate profile. This approach aligns with the 2022 Plan's diagnosis, which emphasizes the importance of contextualizing teacher training based on the educational needs of both basic and upper secondary education.

Keywords: academic literacy, normalist education, teacher training.

¹ Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Correo electrónico: jl.samagueyrenteria@ensog.edu.mx

² Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato. Correo electrónico: m.valtierravargas@ensog.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la formación docente, la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG) tiene un compromiso constante con la comunidad estudiantil para fortalecer aquellos aspectos que necesitan más atención, con respecto de las habilidades que deben desarrollar conforme el perfil de egreso, para formar docentes con las capacidades indispensables para el ejercicio profesional. De acuerdo con el diagnóstico del Plan 2022 de la ENSOG, las licenciaturas que ofrece se sustentan:

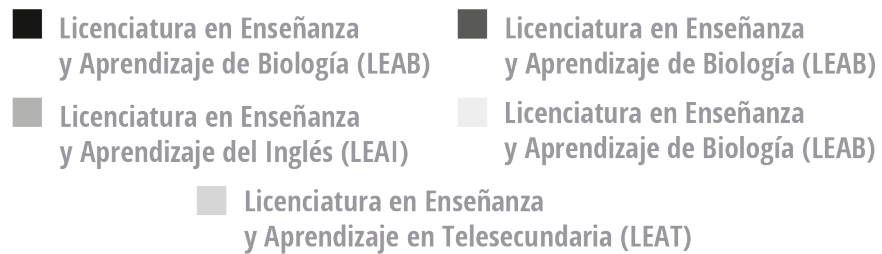
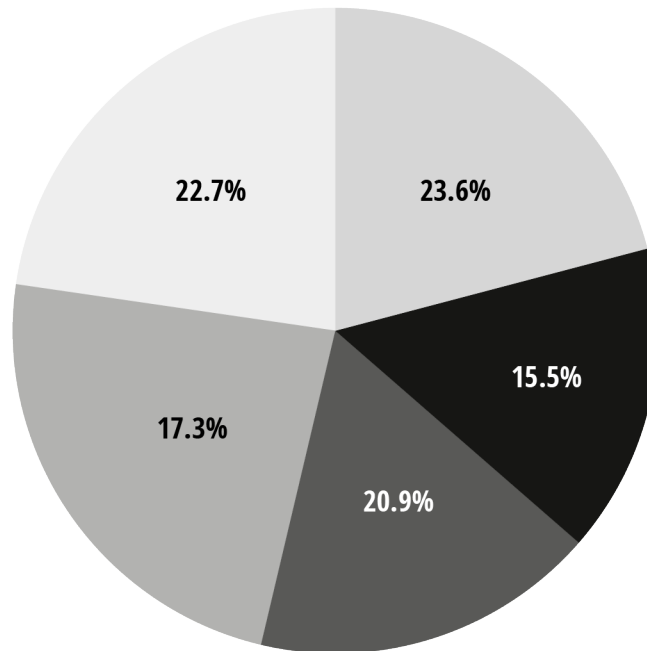
[...] en las tendencias más recientes de formación docente; si bien la Licenciatura se perfila, principalmente, para Educación Secundaria, se ha ampliado al nivel de educación media superior; por tanto, el egresado tendrá los conocimientos, habilidades, actitudes y valores de la profesión docente [...]. (ENSOG, 2022, p. 43)

Considera también los saberes docentes particulares de cada una de las especialidades que imparte la institución contextualizando este proceso de enseñanza-aprendizaje en las necesidades particulares de la población guanajuatense.

A partir de estos propósitos, en busca de una formación docente de calidad, al inicio del ciclo 2024-2025 la ENSOG invitó al estudiantado de nuevo ingreso a responder la Encuesta de Lectoescritura Académica. La respondieron 110 estudiantes, de las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología, Enseñanza y Aprendizaje del Español, Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

Gráfica 1. Licenciaturas participantes en la encuesta de lectoescritura académica

Indica la licenciatura que cursas



Fuente: elaboración propia.

La encuesta se realizó para conocer las habilidades de escritura y lectura académica con las que cuenta el estudiantado de nuevo ingreso a esta institución, en aras de que su formación sea más provechosa y que esté enfocada en las problemáticas o áreas de oportunidad específicas de su proceso de comprensión y producción de textos.

La comprensión y producción de textos son actividades presentes en la formación universitaria por considerarlas actividades fundamentales para adquirir, elaborar y comunicar el conocimiento. Esto supone que los estudiantes están en capacidad de localizar, procesar, utilizar y transferir información bibliográfica; además de producir textos escritos tales como cartas, exámenes, resúmenes, informes, ensayos, monografías y tesis; y finalmente que todos los profesores son responsables del lenguaje y la comunicación. (Caldera y Bermúdez, 2007, p. 248)

Si bien no se trata de un contexto universitario, sino normalista, sí se trabaja con estudiantes de nivel superior, quienes tienen que construir las mencionadas habilidades durante su trayecto formativo, para que al finalizar la licenciatura cumplan con el perfil de egreso. En este sentido, la ENSOG se apoya en esta encuesta para trabajar en el proceso de alfabetización académica de los estudiantes de primer año. Este concepto es empleado por Carlino (2013), quien en la reconceptualización de la alfabetización académica describe que:

[Es el] proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etc., según los modos típicos de hacerlo en cada materia. [...] se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas [y] de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. [...] no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo. Así, las "alfabetizaciones académicas" incumben a todos los docentes a lo ancho y largo de la universidad. (Carlino, 2013, p. 370)

Carlino (2013) hace parte del proceso de alfabetización académica a los docentes, tomando en cuenta las particularidades de cada licenciatura, para desarrollar las habilidades de lectura y escritura en los estudiantes. Esto es de gran importancia en el contexto de la ENSOG considerando que, como ya se mencionó, se imparten cinco diferentes licenciaturas, con perfiles diversos, a pesar de que comparten el camino hacia la formación docente.

La mencionada encuesta pretende recuperar los datos proporcionados por el estudiantado de nuevo ingreso para saber cuáles son los hábitos de lectura y escritura académica con que llega y, a partir de ello, proponer acciones para solventar las áreas de oportunidad encontradas, así como reforzar aquello que empezó a desarrollar en el nivel medio superior, pero que necesita seguir construyéndose de acuerdo con las necesidades de cada una de las licenciaturas, en el nivel educativo superior en el que se encuentran.

PROPÓSITO

Diseñar y dar continuidad a estrategias de atención para un adecuado desarrollo académico, a través de los datos arrojados en el informe de la Encuesta de Lectoescritura Académica (generación 2024-2025) aplicada a los estudiantes de nuevo ingreso en la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.

CONTEXTO

Antes de exponer los resultados de la encuesta, es necesario contextualizar el informe según el perfil de ingreso y egreso de la educación normal, pues quien termina los estudios de nivel superior en una normal no tiene la misma formación que aquel que egresa de una universidad. En este orden de ideas, de acuerdo con lo asentado en el Plan 2022, el perfil de ingreso a la educación normal contempla que las y los aspirantes deberán:

Buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje [...] Comunicarse y expresar sus ideas tanto de forma oral como escrita; escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. (Gobierno de México, 2022, p. 6)

En cuanto al perfil general de egreso, algunas de las características que debe tener el estudiantado normalista al concluir sus estudios, en el tema que nos atañe, son:

Produce saber y conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, reconoce y valora la investigación educativa y la producción de conocimiento desde la experiencia; sabe problematizar, reflexionar y aprender de la práctica para transformarla; ha desarrollado dominios metodológicos para la narración pedagógica, la sistematización y la investigación; está preparado para crear, recrear e innovar en las relaciones y el proceso educativo al trabajar en comunidades de aprendizaje e incorporar en su quehacer pedagógico teorías contemporáneas y de frontera en torno al aprendizaje y al desarrollo socioemocional. [...] Hace investigación, produce saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora del Sistema Educativo Nacional. (Gobierno de México, 2022, pp. 8-9)

Así, el propósito de las estrategias que se trabajan en la institución obedece al cumplimiento y alcance de la meta propuesta en el perfil de egreso, de manera que se buscará que el estudiantado construya las habilidades y capacidades que lo lleven a cumplir con este perfil al terminar sus estudios en la ENSOG.

OBJETIVO

Fortalecer las habilidades de comprensión y producción de textos del estudiantado durante su trayecto formativo en la ENSOG, con el propósito de impulsar su alfabetización académica y atender las áreas de oportunidad identificadas al momento de su ingreso.

METODOLOGÍA

Este trabajo se desarrolla bajo un enfoque mixto; para el informe, toma elementos del cuantitativo utilizando el método de encuesta y haciendo una interpretación y evaluación de los datos que se han recopilado. La encuesta busca conocer los hábitos académicos de los estudiantes de nuevo ingreso, a partir de 23 preguntas, la mayoría de opción múltiple y una abierta. La encuesta fue aplicada por medio de Google Forms.

Como se mencionó al inicio, la encuesta fue respondida por 110 estudiantes de las diferentes licenciaturas ofrecidas en la ENSOG, es decir, Enseñanza y Aprendizaje de la Biología, Enseñanza y Aprendizaje del Español, Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria.

Para la interpretación y la evaluación de datos, se utilizaron las gráficas generadas por Google Forms. En estas se observaron las fortalezas y debilidades en el conocimiento y la aplicación de las habilidades para la comprensión y producción de textos.

Una vez presentados los resultados de la encuesta, se trabajó con el método cualitativo. A partir de este se describen las estrategias a realizar para solventar las áreas de oportunidad de la lectoescritura académica en los estudiantes de nuevo ingreso, así como fortalecer aquellas que ya empezaron a desarrollar.

DESARROLLO

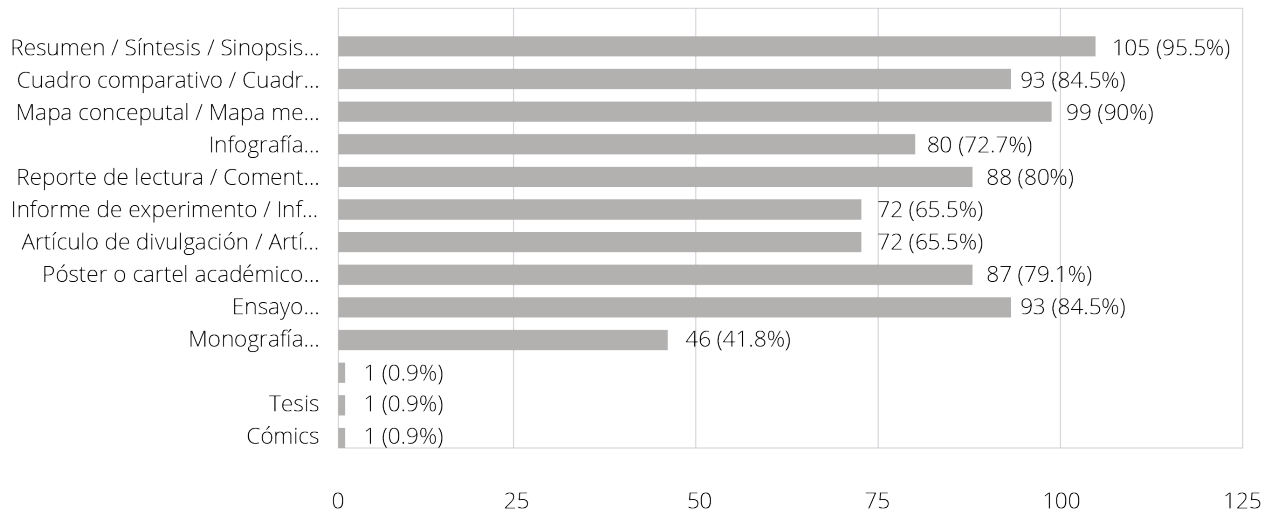
Resultados

Ya se ha mencionado que la encuesta se redactó considerando las habilidades esperadas en un estudiante normalista al ingresar a la ENSOG, tales como el conocimiento textual, lectura, escritura y manejo de fuentes. En este sentido, una de las primeras preguntas se dirige a conocer los tipos de textos que el estudiante ha leído (véase la gráfica 2).

Gráfica 2. ¿Cuáles textos has leído?

De los siguientes textos, ¿cuáles has leído? Marca las casillas que necesites.

110 respuestas



Fuente: Google Forms.

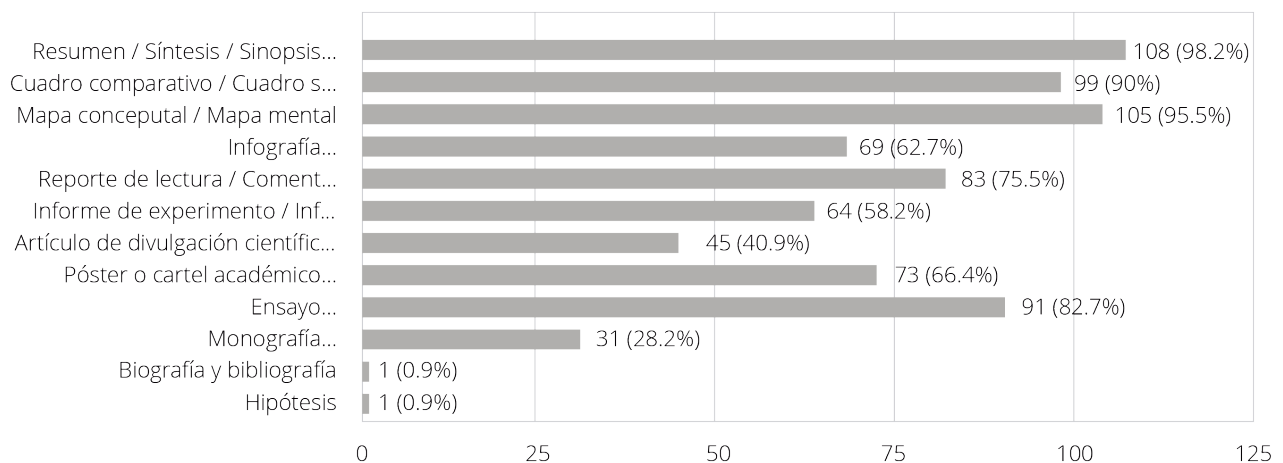
De acuerdo con las respuestas, han consultado más resúmenes, síntesis y sinopsis (95.5 por ciento), mapas conceptuales y mentales (90 por ciento), ensayos (84.5 por ciento) y cuadros comparativos (84.5 por ciento). La mayoría fue seleccionada por más de la mitad del estudiantado, a excepción de la monografía, que obtuvo 41.8 por ciento.

Con base en las opciones de la pregunta anterior, los estudiantes deben responder cuáles tipos de textos han escrito o producido, con posibilidad de integrar otras respuestas, de ser el caso (véase la gráfica 3).

Gráfica 3. ¿Cuáles textos has escrito?

De ellos, ¿cuáles has escrito o producido? Marca las casillas que necesites.

110 respuestas



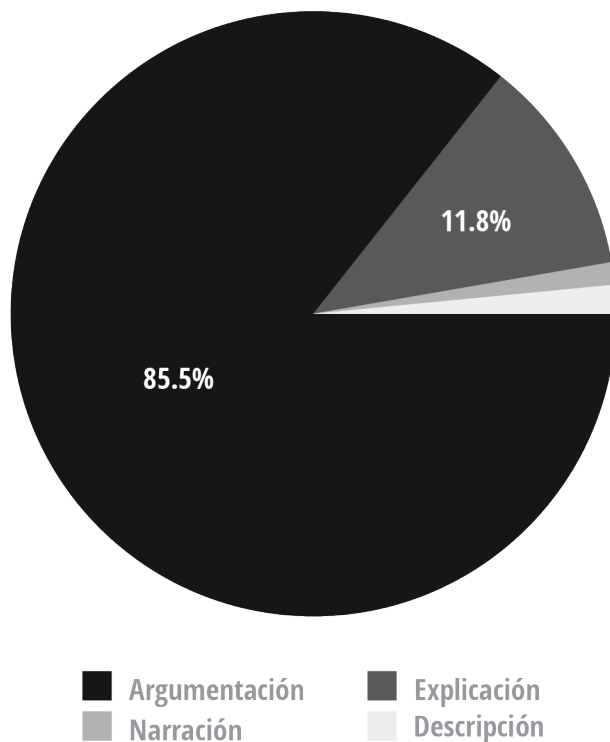
Fuente: Google Forms.

La mayoría de los encuestados ha hecho un resumen, una síntesis o una sinopsis (98.2 por ciento), así como un mapa conceptual o mapa mental (95.5 por ciento), que son los más seleccionados. Le siguen el cuadro comparativo o cuadro sinóptico (90 por ciento) y el ensayo (82.7 por ciento). Por su parte, los textos menos producidos por el estudiantado son la monografía (28.2 por ciento) y el artículo de divulgación científica (40.9 por ciento). El resto de los textos ha sido realizado por más del 50 por ciento de los estudiantes. Asimismo, algunos agregaron la biografía, la bibliografía y la hipótesis.

En la encuesta se pregunta también en qué consiste cada una de las modalidades discursivas, es decir, la argumentación, la explicación, la narración y la descripción.

Gráfica 4. Definición de argumentación

El propósito de este discurso consiste en convencer, demostrar, justificar, fortalecer o refutar algo, con el fin de persuadir o disuadir al receptor respecto de una idea o acción
110 respuestas



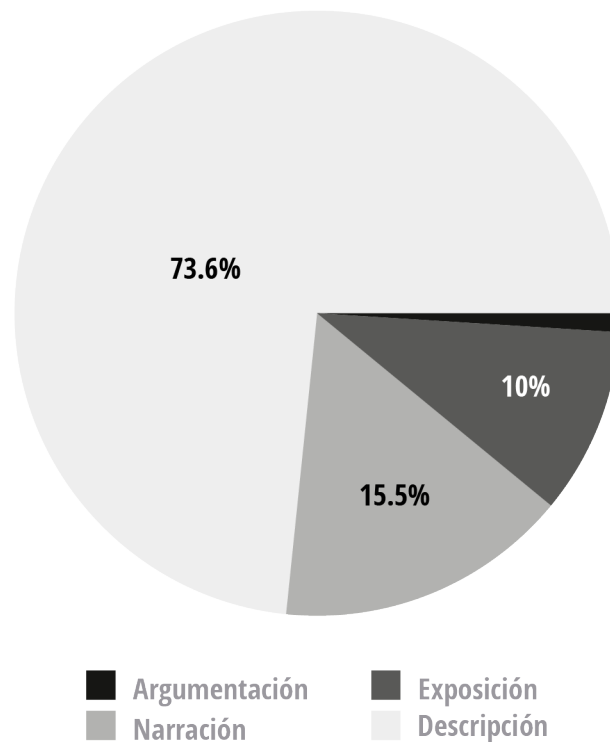
Fuente: Google Forms.

En la gráfica 5 se observa que la mayoría de los estudiantes participantes identifica que la descripción corresponde a la argumentación, lo que demuestra que son capaces de reconocer este tipo de discurso. Sin embargo, el resto de la población normalista eligió las otras opciones, muestra de que aún hay confusión respecto a los diferentes tipos de discurso, lo que representa una oportunidad para trabajar con estos tipos de discurso y disipar las dudas.

Gráfica 5. Definición de descripción

Es un discurso que se utiliza cuando se desea que el interlocutor se forme una imagen mental de algo que puede ser concreto, como una persona, un objeto, un ser vivo o un lugar

110 respuestas



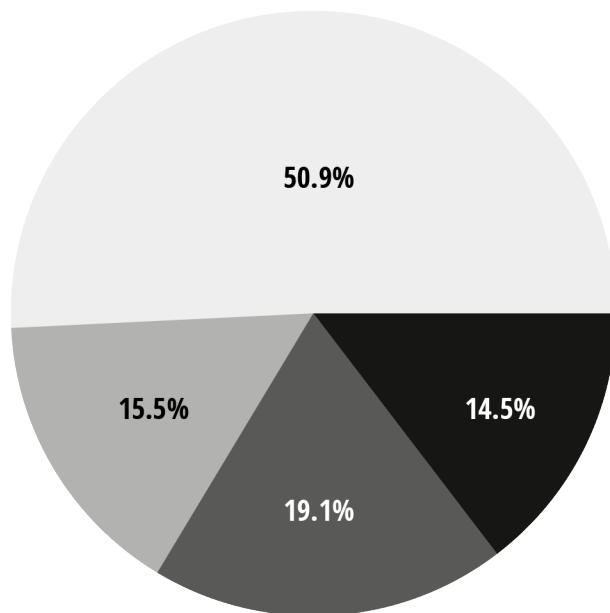
Fuente: Google Forms.

Aunque la mayoría de las y los estudiantes reconoce que la definición que se reproduce en la gráfica 5 corresponde a la descripción, es un porcentaje menor que el obtenido en las preguntas anteriores de la encuesta. En este caso, un 26.4 por ciento no tiene claro qué es una descripción; esta proporción equivale a poco más del cuarto de la población normalista de nuevo ingreso en la ENSOG.

Además de indicar cuáles textos han leído y escrito, las y los estudiantes debían responder “¿qué es un texto académico?” (véase la gráfica 6). En el caso de esta pregunta, las respuestas fueron diversas. La más elegida es “Un texto formal que tiene el propósito de promover el conocimiento” y la menos “Un texto de un autor importante en una determinada área del conocimiento”. Por su parte, las dos respuestas que obtuvieron el 15.5 y el 19.1 por ciento nos muestran que tienen una concepción general del término y, de no ser así, eligen la opción que les parece más lógica.

Gráfica 6. ¿Qué es un texto académico?

¿Qué es un texto académico? Elige la opción que más se aproxime a lo que sabes
110 respuestas



- Un texto de un autor importante en una determinada área del conocimiento
- Un escrito sobre un tema que se aborda de alguna materia
- Cualquier trabajo solicitado por el(la) profesor(a) para evaluar lo aprendido
- Un texto formal que tiene el propósito de promover el conocimiento

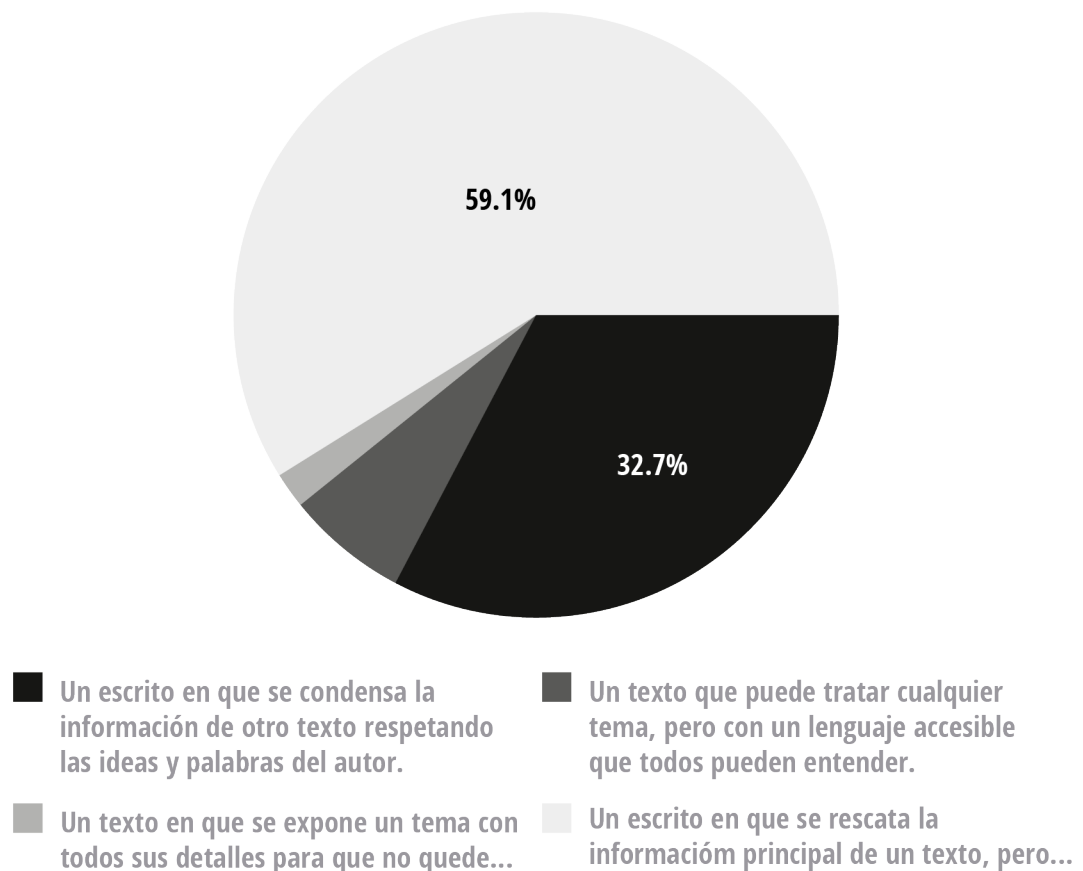
Fuente: Google Forms.

En la encuesta se consideran también tipos de texto como el resumen y el ensayo, y se pregunta en qué consiste cada uno. En cuanto al resumen (véase la gráfica 7), la mayoría de las personas encuestadas sabe que consiste en extraer las ideas principales de un texto. La opción más elegida es “Un escrito en que se condensa la información de otro texto respetando las ideas y palabras del autor” (59.1 por ciento), seguida de “Un escrito en que se rescata la información principal de un texto, pero con las propias palabras del lector” (32.7 por ciento).

Gráfica 7. ¿Qué es un resumen?

¿Qué es un resumen? Elige la opción que más se aproxime a lo que sabes

110 respuestas

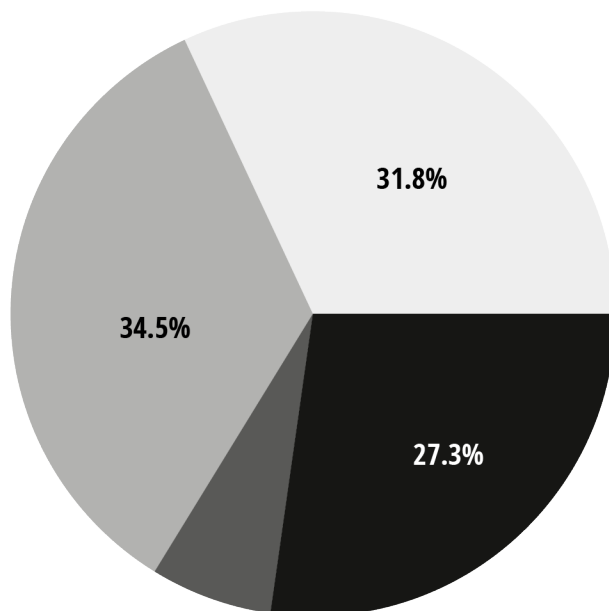


Fuente: Google Forms.

El resto de las personas encuestadas eligió las otras dos opciones: “Un texto que puede tratar cualquier tema, pero con un lenguaje accesible que todos puedan entender” (6.4 por ciento) y “Un texto en que se expone un tema con todos sus detalles para que no queden dudas en el lector” (1.8 por ciento), lo cual sugiere que entre estos/as estudiantes hay confusiones con los términos.

Gráfica 8. ¿Qué es un ensayo?

¿Qué es un ensayo? Elige la opción que más se aproxime a lo que sabes
110 respuestas



- Un escrito en el que se expone información sobre un tema de forma ordenada y sistemática.
- Un texto con tema y extensión libres que sirve para explicar ideas, sin estructura definida.
- Un texto en que se presenta, se valora y se argumenta una posición frente a u...
- Un escrito en el que el autor recopila, analiza y sintetiza información sobre u...

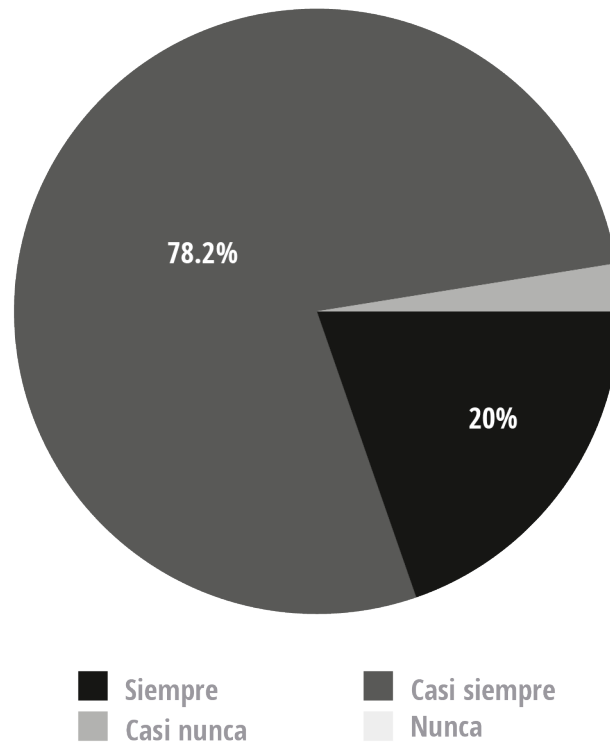
Fuente: Google Forms.

En cuanto a la pregunta "¿qué es un ensayo?" (véase la gráfica 8), tres de las cuatro respuestas obtuvieron porcentajes similares, con diferencia de menos de 10 estudiantes entre sí. Las opciones eran "Un escrito en el que se expone información sobre un tema de forma ordenada y sistemática" (27.3 por ciento), "Un texto con tema y extensión libres que sirve para explicar ideas, sin estructura definida" (6.4 por ciento), "Un texto en que se presenta, se valora y se argumenta una posición frente a un tema determinado" (34.5 por ciento) y "Un escrito en que el autor recopila, analiza y sintetiza información sobre un tema concreto" (31.8 por ciento). La respuesta que más se aleja del concepto fue la menos elegida, lo cual nos da un punto de partida para saber en qué nivel ingresaron las/los estudiantes.

Gráfica 9. Comprensión lectora

¿Qué tan a menudo comprendes los textos que lees para los cursos de la escuela?

110 respuestas



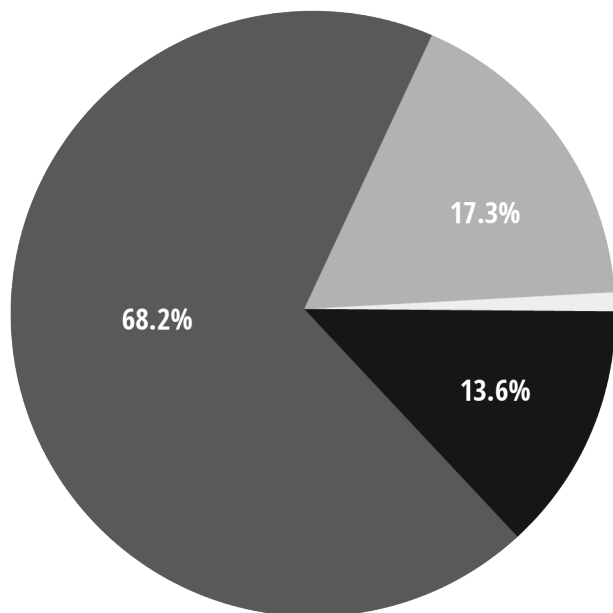
Fuente: Google Forms.

Es importante anotar que ningún estudiante indicó que “nunca” comprende los textos asignados en la escuela, como se constata en la gráfica 9. Sin embargo, sí hubo dos personas (1.8 por ciento) que manifestaron comprender los textos “casi nunca”, lo que es un aspecto a mejorar, sobre todo si se toma en cuenta que la mayoría de personas (86), que representa más de la mitad de la población estudiantil (78.2 por ciento), considera que “casi siempre” comprende los textos que lee para la escuela, lo que deja de manifiesto que estas y estos estudiantes no entienden todo lo que leen en clases, entendimiento que es indispensable para la construcción de su perfil de egreso.

Gráfica 10. Habilidades de escritura

¿Qué tan preparado te sientes para escribir textos de la escuela?

110 respuestas



■ Muy bien preparado ■ Bien preparada
■ Poco preparado ■ Muy poco preparado

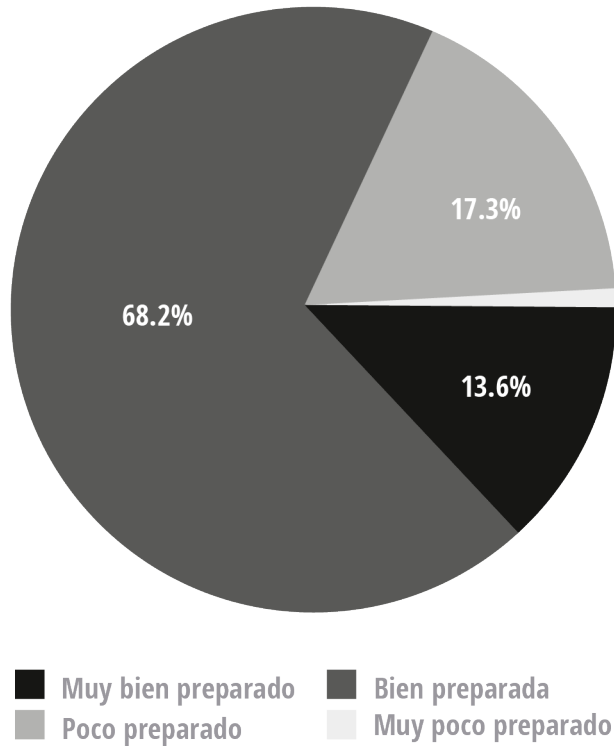
Fuente: Google Forms.

En cuanto a las habilidades de escritura (véase la gráfica 10), la mayoría manifestó que se siente “bien preparado” para escribir textos escolares. No obstante, 20 estudiantes respondieron que se sienten “poco preparados” o “muy poco preparados”, lo cual representa una problemática que atender por parte de los docentes de todas las licenciaturas destinando tiempo para la elaboración de estrategias para fortalecer estas habilidades.

Gráfica 11. Apoyo para la comprensión de los textos

¿Qué tan preparado te sientes para escribir textos de la escuela?

110 respuestas



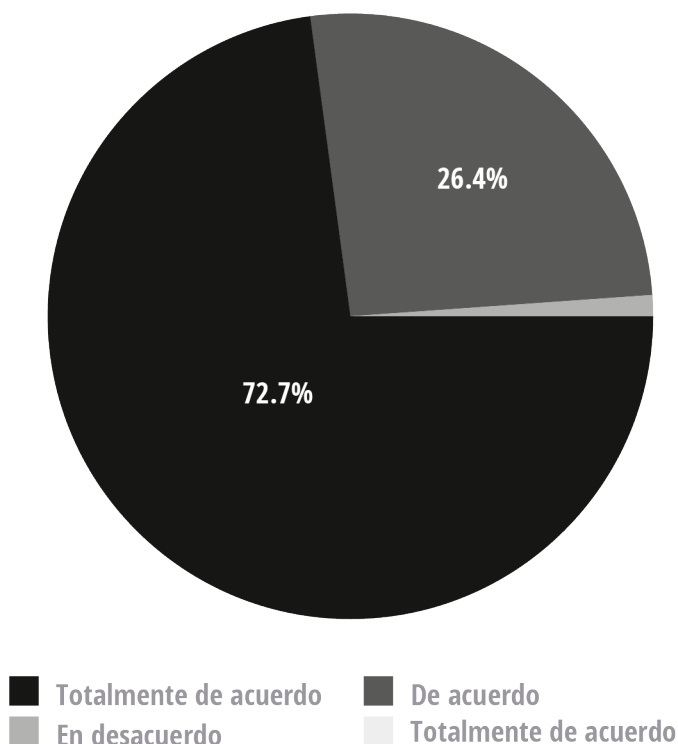
Fuente: Google Forms.

En cuanto a las habilidades de escritura (véase la gráfica 10), la mayoría manifestó que se siente “bien preparado” para escribir textos escolares. No obstante, 20 estudiantes respondieron que se sienten “poco preparados” o “muy poco preparados”, lo cual representa una problemática que atender por parte de los docentes de todas las licenciaturas destinando tiempo para la elaboración de estrategias para fortalecer estas habilidades.

Gráfica 11. Apoyo para la comprensión de los textos

**¿Qué tan de acuerdo estás con recibir ayuda
para la comprensión de los textos de tus cursos?**

110 respuestas



Fuente: Google Forms.

Se cuestionó al estudiantado si está dispuesto a recibir ayuda para comprender los textos de sus cursos. La mayoría está “totalmente de acuerdo” (72.7 por ciento) y “de acuerdo” (26.4 por ciento). Solo una persona se manifestó en desacuerdo. En general, esta información es alentadora, pues indica el interés y la disposición para comprender diversos textos y construir el aprendizaje a través de tal comprensión.

Lo anteriormente dicho nos habla de la posibilidad de solventar esta problemática a partir de los proyectos existentes en la Coordinación de Español, de manera que se trabaje en conjunto con las materias correspondientes a los trayectos formativos de cada licenciatura. De este modo, estos proyectos también podrán trabajar de la mano para la mejora de la comprensión lectora de las y los estudiantes.

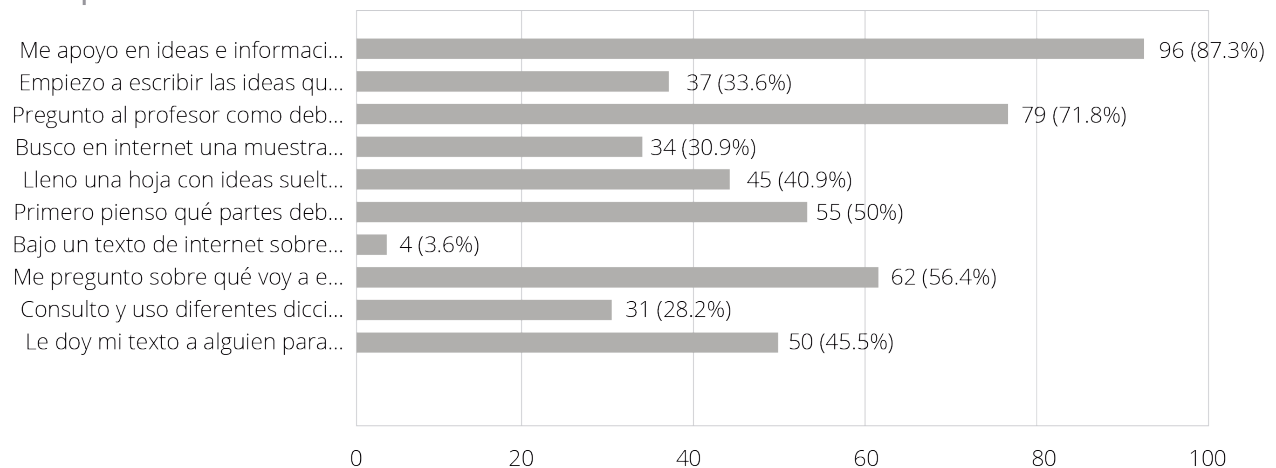
El estudiantado indicó, entre varias opciones, qué hace cuando tiene que escribir un texto. Las opciones eran: “Me apoyo en ideas e información de diversas fuentes para fundamentar mi opinión, postura o afirmación”, “Empiezo a escribir las ideas que me van surgiendo y lo entrego”, “Pregunto al profesor cómo debe ser el texto y qué partes debe tener, para no equivocarme”, “Busco en internet una muestra de cómo es el texto que me pidieron y trato de imitarlo”, “Lleno una hoja con ideas sueltas y luego las desarrollo en profundidad, en orden”, “Primero pienso qué partes debe tener mi texto, hago un guion, lo escribo y, finalmente, lo reviso”, “Bajo un texto de internet sobre el tema y le hago algunos ajustes”, “Me pregunto sobre qué voy a escribir, para qué, a quién va dirigido y qué partes tendrá el texto”, “Consulto y uso diferentes diccionarios y manuales para que mi escrito no tenga errores de ortografía o de gramática” y “Le doy mi texto a alguien para que lo lea y me haga sugerencias de mejora”.

Gráfica 12. Técnicas para escribir textos escolares

Del siguiente listado, ¿qué cosas haces cuando tienes que escribir un texto para uno de tus cursos?

Puedes elegir varias opciones.

110 respuestas



Fuente: Google Forms.

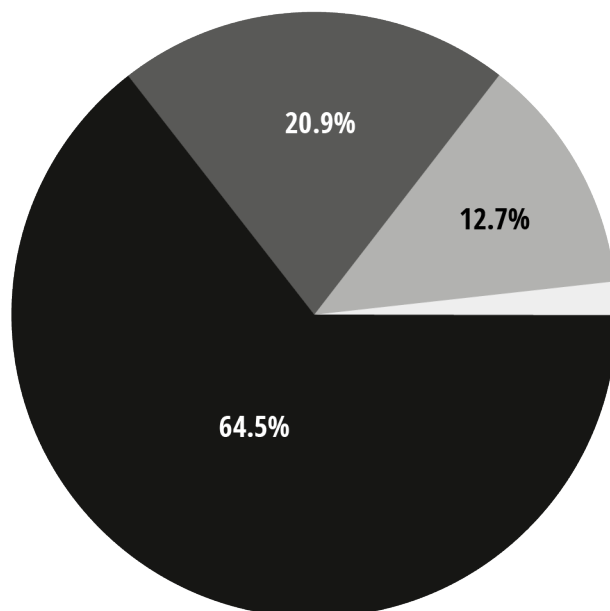
Como se observa en la gráfica 12, la mayoría de las personas encuestadas utiliza técnicas que se relacionan con la investigación previamente a la realización del texto (87.3 por ciento) y aquellas que tienen que ver con la estructura en la que se deben basar (71.8 por ciento), así como la revisión (50 por ciento) y la redacción del contenido (56.4 por ciento). Algunas personas encuestadas utilizan textos de internet para basarse en ellos o personalizarlos (38 personas), lo que representa más del 25 por ciento del total del alumnado. Esto nos da una pauta para modificar algunas de las técnicas que emplean al momento de escribir textos escolares con la intención de evitar que incurran en plagio.

Además de las técnicas para la investigación y la redacción de textos académicos, una de las prácticas más importantes relativas a la alfabetización académica es el correcto uso de citas y referencias de fuentes bibliográficas, sin importar de cuál modelo de citación se trate. Por fortuna, la mayoría de las y los estudiantes de esta institución reconoce la necesidad de las citas en los trabajos académicos. Todavía hay un pequeño sector de esta población que tiene confusiones al respecto, pero se pretende que estas se resuelvan durante su trayecto formativo.

Gráfica 13. Estilos de las citas

¿Sabes usar algún estilo de citación y referencia de fuentes bibliográficas?

110 respuestas



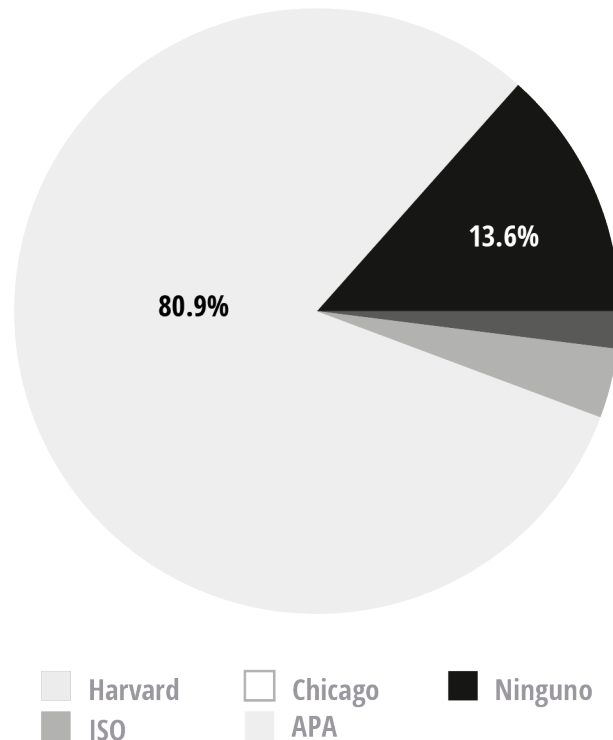
- Sí, pero no lo domino
- Sí, y tengo un manejo adecuado de él
- No sé usar ninguno
- No sé que es eso

Fuente: Google Forms.

Gráfica 14. Estilos de citación y referencias

¿Cuál es el estilo de citación y referencia que conoces?

110 respuestas



Fuente: Google Forms.

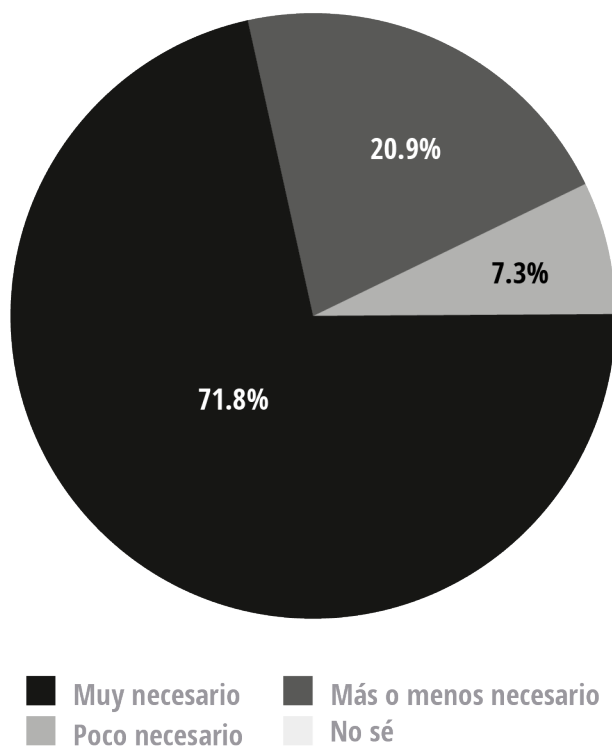
La mayoría de las y los estudiantes refirió conocer el formato APA (80.9 por ciento). Pero si consideramos las respuestas anteriores, no todos saben cómo se utiliza o cuál es su funcionalidad dentro de la escritura académica.

Para conocer los aspectos a mejorar en los estudiantes a fin de que puedan hacer más eficiente su comunicación escrita, se les propusieron varias opciones, de las cuales podían elegir más de una. Un alto porcentaje considera que uno de los aspectos más importantes que mejorar para comunicar sus ideas de manera más eficiente es ampliar su vocabulario (69.1 por ciento), seguido del uso de conectores y la puntuación (51.8 por ciento), el conocimiento de las características de los tipos de textos que se solicitan en la escuela (50.9 por ciento) y escritura y acentuación correcta de las palabras (49.1 por ciento). La opción "Comprender lo que me piden que escriba" (28.2 por ciento) es la menos elegida; pero no podemos dejarla de lado, pues 31 estudiantes reconocen tener problemas para comprender las asignaciones de clase, comprensión que es esencial para llevar a buen término la licenciatura.

Gráfica 15. Apoyo docente para la escritura de textos académicos

¿Consideras necesario que los maestros te brinden orientación y apoyo para el proceso de escritura de textos académicos?

110 respuestas



Fuente: Google Forms.

En lo relativo a si se considera necesario que las y los docentes brinden atención al estudiantado para la realización de sus trabajos escritos, 71.8 por ciento respondió que es muy necesario. Sin embargo, 31 personas creen que es más o menos necesario o poco necesario, lo cual se contradice con las respuestas anteriores en las que los estudiantes manifestaban los aspectos en los que debían mejorar, lo cual podría lograrse con ayuda de las y los docentes.

En resumen

Algunos de los aspectos a destacar de esta encuesta, a partir de la interpretación de resultados, son:

- Los textos académicos que dicen conocer mejor son los resúmenes, síntesis y sinopsis (95.5 por ciento) y los mapas conceptuales o mentales (90 por ciento); mientras los menos conocidos son la monografía (41.8 por ciento), el informe de experimento y el artículo de divulgación (ambos con 65.5 por ciento). La mayoría dice haber hecho un resumen, una

síntesis o una sinopsis (98.2 por ciento) y la minoría manifiesta haber escrito monografías (28.2 por ciento).

— El 17.3 por ciento de los normalistas de nuevo ingreso a la ENSOG indica que se siente poco preparado para la escritura académica. Al redactar estos escritos, la mayoría del estudiantado se apoya en ideas e información de diversas fuentes para fundamentar su opinión. Para evitar el plagio y atender las posibles dificultades en el desarrollo de la escritura académica, es necesario poner en práctica estrategias que fortalezcan sus habilidades, de manera que tengan más confianza en su capacidad para producir textos.

— El 72.7 por ciento manifiesta su deseo de recibir apoyo en la lectura académica y el 71.8 por ciento considera necesario que los maestros brinden orientación y apoyo en el proceso de escritura académica.

De este modo, la Encuesta de Lectoescritura Académica a estudiantes de nuevo ingreso, generación 2024-2028, permite detectar las dificultades de la población normalista respecto a las habilidades de comprensión y producción de textos académicos, así como aquellos conceptos sobre los que tienen claridad. En este sentido, funciona como un parteaguas para el desarrollo de actividades y estrategias que fomenten su alfabetización académica para consolidar el perfil de egreso.

Desarrollo e implementación de proyectos para fomentar la alfabetización académica

A partir de los resultados de la encuesta, la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato reconoce la necesidad de implementar acciones que permitan al estudiantado desarrollar habilidades de lectoescritura académica. Además, se le da seguimiento a diversos proyectos y eventos, algunos de los cuales se mencionarán a continuación.

Se diseña y se lleva a cabo el Foro de Alfabetización Académica, Científica y Literaria, con motivo del Día Nacional del Libro (12 de noviembre), y el Foro del Día Internacional del Libro y el Derecho de Autor “El libro es ancho y ajeno” (23 de abril), cuyo objetivo es ofrecer a estudiantes y docentes de la institución espacios de formación, diálogo y debate con especialistas en el campo de la lectura y la escritura académicas, que contribuyan al fortalecimiento del perfil de egreso de las licenciaturas en enseñanza y aprendizaje en educación obligatoria y telesecundaria. Con la implementación de estos foros, los miembros de la comunidad normalista continúan la construcción de habilidades y capacidades para la lectura y la producción de textos con propósitos de aprendizaje disciplinario en la formación profesional docente de las diversas licenciaturas.

Además de lo anterior, se da seguimiento a los proyectos de las Coordinaciones de carrera, a fin de enfocar las actividades hacia el desarrollo de las habilidades necesarias para la lectura y la escritura académicas. Los proyectos que inciden de manera directa en la alfabetización académica del estudiantado son las revistas *Eñe*, *English-ING* y *Mathesis* y los clubes de lectura de todas las licenciaturas.

Estas revistas buscan que tanto sus colaboradores como sus lectores se conviertan en sujetos críticos, capaces de emplear el lenguaje para desenvolverse eficazmente en diversos contextos y situaciones; también crean espacios de difusión y participación activa donde se desarrolla y promueve la alfabetización académica. El estudiantado trabaja en las revistas desde cero, elaborando una convocatoria para la participación de sus compañeras y compañeros y participando en el diseño, la estructura, la redacción y la edición; de manera que adquieren todas estas habilidades y mejoran sus capacidades de redacción e investigación, se familiarizan con las normas de citación, como las del estilo APA (American Psychological Association), y con elementos propios de la lectoescritura académica, como el lenguaje especializado y las temáticas propias de la disciplina que les atañe.

Por su parte, los clubes de lectura son espacios de reflexión que abonan el pensamiento crítico y la comprensión lectora. En estos clubes, los estudiantes de diversas licenciaturas se reúnen para comunicar impresiones y percepciones de textos de diversa índole, desde los que son de ficción, pasando por todos los subgéneros, hasta aquellos especializados. Aunque cada licenciatura cuenta con su club de lectura, el estudiantado no está limitado a participar en el de su área de estudios, sino que puede decantarse por el de otra licenciatura, lo que favorece la integración de toda la comunidad estudiantil y promueve la diversidad de ideas y puntos de vista.

La existencia, el seguimiento y la continuidad de estos eventos y proyectos posibilitan que el estudiantado conozca y reconozca los textos académicos, con todos sus elementos, lo cual le permitirá también redactarlos a partir de la capacitación y el apoyo que se brinda dentro y fuera del aula. De este modo, los estudiantes sabrán cuáles son los pasos para la realización de estos textos y serán capaces de llevarlos a buen término, cumpliendo con la forma y el fondo de acuerdo con su disciplina y con el *Manual de estilo y escritura académica normalista ENSOG*.

Aunado a todo lo enunciado arriba, en todas las licenciaturas de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato se imparte el curso Comprensión y Producción de Textos Académicos, con algunas variaciones que obedecen a las particularidades de cada una de las disciplinas.

Cuadro 1. *Comprensión y producción de textos académicos*

Licenciatura	Nombre del curso	Semestre en que se imparte	Tipo de curso
Enseñanza y Aprendizaje del Español		Segundo	Currículo nacional
Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas	Comprensión y Producción de Textos Académicos	Cuarto	Flexibilidad curricula
Enseñanza y Aprendizaje del Inglés			
Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria		Sexto	Extracurricular
Enseñanza y Aprendizaje de la Biología	Comprensión y Producción de Textos Académicos para Titulación		Flexibilidad curricular

Fuente: *Elaboración propia.*

Estos cursos son impartidos en todas las licenciaturas por docentes con formación en Español, y tienen como propósito aportar a la alfabetización académica del estudiantado a fin de mejorar sus procesos de comprensión y producción de textos académicos. Así, inciden en las características del perfil de egreso mencionadas al inicio de este artículo, pues, con estos cursos, las y los estudiantes construyen el conocimiento respecto a las habilidades y capacidades necesarias para consolidarse como docentes al egresar de esta institución de educación superior.

En *Comprensión y Producción de Textos Académicos* y *Comprensión y Producción de Textos Académicos para Titulación* se abordan temas tales como la alfabetización académica, las funciones del lenguaje, las características de los textos académicos, los géneros académicos, la búsqueda y selección de información, los procesos de lectura y de escritura, el uso crítico de la teoría en la escritura de textos académicos enfocado, este último, en el caso del curso impartido en Biología, a la redacción del protocolo de investigación para la titulación, por mencionar algunos.

CONCLUSIONES

Los resultados de la encuesta aplicada a los estudiantes de nuevo ingreso, generación 2024-2028, de la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato evidencian la imperiosa necesidad de continuar sumando esfuerzos institucionales, docentes y estudiantiles para que el estudiantado normalista sea capaz de seguir desarrollando las habilidades que ya posee respecto a la alfabetización académica, así como construir, fortalecer y consolidar aquellas que siguen presentándose como áreas de oportunidad a atender. Este trabajo es fundamental para que, a lo largo de su trayecto académico, las y los futuros docentes logren cumplir con el perfil de egreso que demanda su formación profesional y que resulta indispensable para su desempeño en contextos educativos diversos y complejos.

Para lograrlo, se da un seguimiento puntual y articulado a los cursos del currículo nacional, de flexibilidad curricular y extracurriculares en cada una de las licenciaturas ofrecidas –en particular aquellos concernientes al desarrollo de habilidades comunicativas, como Comprensión y Producción de Textos Académicos y Comprensión y Producción de Textos Académicos para Titulación–, así como a proyectos institucionales como las revistas mencionadas, que abren espacios reales de publicación y reflexión escrita, y los clubes de lectura. Asimismo, se fortalecen las competencias académicas del estudiantado mediante la participación activa de este en eventos como el Foro de Alfabetización Académica, Científica y Literaria y el Foro del Día Internacional del Libro y del Derecho de Autor “El libro es ancho y ajeno”, que promueven el intercambio de experiencias, saberes y producciones entre la comunidad normalista. De esta manera, las y los docentes en formación construyen y consolidan estas capacidades clave que les permitirán afrontar con solidez los retos de la docencia y la investigación educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- Caldera, R., y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: comprensión y producción de textos. EDUCERE. *La Revista Venezolana de Educación*, 11(37), 247-255. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603710.pdf>
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>
- ENSOG (Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato). (2024). *Manual de estilo y escritura académica normalista ENSOG*. Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato.
- ENSOG (Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato). (2022). *Diagnóstico de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español*. Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato, Plan 2022.
- Gobierno de México. (2022, agosto 29). Anexo 11. Plan de estudio de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español. ACUERDO número 16/08/22 por el que se establecen los Planes y Programas de Estudio de las Licenciaturas para la Formación de Maestras y Maestros de Educación Básica que se indican. Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/izg1yzyOTP-ANEXO_11_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf

Bibliografía complementaria

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Godínez, E. M.; Rivera, M. A. y Samagüey, J. L. (2024). Percepciones sobre la comprensión de textos académicos y el manejo de vocabulario en el ingreso a la formación inicial docente. En A. Di Vita, C. Lorenzo y V. Onrubia (eds.), *Aportaciones al conocimiento actual desde la enseñanza superior*. OCTAEDRO.
- Secretaría de Educación Pública. (2022a). Comprensión y producción de textos académicos para titulación. Sexto semestre. En Secretaría de Educación Pública (autor), *Plan de Estudios 2022. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de la Biología*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2022b). Comprensión y producción de textos académicos. Cuarto semestre. En Secretaría de Educación Pública (autor), *Plan de Estudios 2022. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2022c). Comprensión y producción de textos académicos. Segundo semestre. En Secretaría de Educación Pública (autor), *Plan de Estudios 2022. Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español*. Secretaría de Educación Pública.

MÁS ALLÁ DE LAS CANCHAS: EXPLORANDO NUEVAS FRONTERAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LOS FOROS VIRTUALES

BEYOND THE PLAYGROUNDS: EXPLORING NEW FRONTIERS IN PHYSICAL EDUCATION THROUGH VIRTUAL FORUMS

Fecha de recepción: 30 de junio 2025

Fecha de aceptación: 17 de enero 2026

D1: 18 agosto 2025

D2: 01 septiembre 2025

Víctor Alfonso González Gutiérrez¹

Edi Luis Alejandro Gómez Pérez²

Óscar Nazario García Rivera³

Miguel Ángel Gómez Zúñiga⁴



Intervenciones educativas



RESUMEN

Este artículo narra la experiencia pedagógica e investigativa del "Foro Virtual de Buenas Prácticas" del Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE). Surgido ante los retos del confinamiento por COVID-19 en 2021, el foro buscó visibilizar las nuevas rutas del ejercicio docente remoto en Educación Física. Metodológicamente, se empleó un enfoque cualitativo con diseño narrativo, analizando 50 participaciones mediante una configuración inductiva-categorial. Los hallazgos se estructuran en tres macrocategorías: práctica docente y contexto, aprendizaje y desarrollo profesional, y perspectiva ecológica del aprendizaje. Se concluye que el foro funcionó como un espacio transdisciplinar de reflexión crítica y empoderamiento social ante la brecha tecnológica.

Palabras clave: Educación Física, foros virtuales, buenas prácticas, ecología del aprendizaje, formación docente.

ABSTRACT

This article describes the pedagogical and research experience of the "Virtual Forum of Good Practices" at the Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE). Developed in response to the COVID-19 confinement challenges in 2021, the forum aimed to showcase new paths for remote Physical Education teaching. Methodologically, a qualitative approach with a narrative design was used, analyzing 50 participations through an inductive-categorical configuration. Results reveal three macro-categories: teaching practice and context, professional learning and development, and the ecological perspective of learning. It is concluded that the forum functioned as a transdisciplinary space for critical reflection and social empowerment amidst the digital divide.

Keywords: Physical Education, virtual forums, good practices, learning ecology, teacher training.

¹ Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: victor_gonzalez@cesee.edu.mx

² Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: ediluisgoimezperez@cesee.edu.mx

³ Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: nazariogarcia@cesee.edu.mx

⁴ Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: l.e.f.miguelgomezz@cesee.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En México, en marzo de 2021 se cumplía un año de confinamiento voluntario, que descolocó la normalidad educativa en la que estábamos acostumbrados a operar cotidianamente. Variados retos se fueron manifestando a lo largo de los primeros meses ante la incertidumbre provocada por aquel confinamiento por la pandemia de COVID 19. Sin claridad de “regresar pronto” o mantener un aislamiento poco prolongado, se manifestaron diferentes voces estudiantiles en el Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada respecto al trabajo docente y las problemáticas propias de cada uno de los contextos atendidos en las actividades correspondientes al trayecto formativo de práctica profesional.

Luego de iniciar un nuevo semestre desde el confinamiento, en el que corrían los días en videollamadas, uso de medios y materiales digitales, accesos a plataformas virtuales de aprendizaje y el deseo de retornar a la presencialidad, fue manifestándose un clima estudiantil en el que se sentía no avanzar mucho en los aprendizajes (también se oyeron comentarios acerca de la percepción de que, además de no estar aprendiendo, el tiempo pasaba y se desgastaba el interés en seguir esforzándose en la elaboración de tareas, trabajos u otras actividades sugeridas en la atención educativa remota).

Fue entonces cuando, tras una serie de reflexiones en colegiado, se optó por proponer un Foro Virtual de Buenas Prácticas en línea durante el confinamiento para visibilizar en la institución el esfuerzo tanto de docentes como estudiantes y evidenciar las nuevas rutas que aparecieron en el ejercicio educativo remoto. Se pretendía impulsar la oportunidad para generar nuevos conocimientos disciplinares, declarativos, procedimentales y actitudinales con sentido de trascendencia. La propuesta escaló con rapidez a pocos días de publicada la convocatoria, y terminó por interesar a otras instituciones hermanas de formación de profesionales de la educación tanto en el estado como en el país y fuera de este.

En este capítulo damos cuenta de la experiencia pedagógica e investigativa obtenida del Foro Virtual de Buenas Prácticas durante el confinamiento, ya con cuatro ediciones en su haber, propuesto en el Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE), que renunció a la defensa de los territorios sabidos asumiendo con profunda claridad una perspectiva más abierta y democrática en la que todos y todas podemos participar como comunidad de práctica y red de apoyo profesional.

Luego de haber detectado la demanda de evidenciar el teletrabajo, la oportunidad de hacer visible el aprovechamiento escolar y constatar las condiciones en que operaba el sistema educativo nacional, en general, y el institucional, en particular (para que el estudiante no lo percibiera como único), se diseñó una convocatoria abierta a las instituciones formadoras de profesionales de la educación. Se seleccionó el formato webinar (conferencia, foro, taller, curso o seminario en video, en tiempo real, con una modalidad educativa, amena y divertida) para la admisión de las participaciones. De manera consensuada, se sugirió propiamente la conferencia, el foro o la charla para las presentaciones en línea, en una transmisión en vivo por medio de las plataformas institucionales del CESEE.

En el Foro se procuró reflexionar sobre las angustias, el estrés, los miedos y aun el pánico que puede provocar atender a los grupos. Estos escenarios resultan deseables para que el formador reflexione sin complacencias, sin justificaciones y sin denigraciones. También pensar y hablar acerca de la energía y el tiempo que llevaba preparar, corregir e instrumentar su práctica. Se recuperaron testimonios en que se constatan las sobrecargas cognitivas y las dispersiones al tener la percepción de bajo dominio (incompetencia o fragilidad personal).

En particular, la mayoría de los estudiantes del CESEE, provenientes de niveles socioeconómicos medio-bajo o bajo, contaban con escaso o nulo conocimiento previo del uso de tecnologías digitales. Esta brecha tecnológica añadió una capa de complejidad a la adaptación a la educación remota o mediada por las tecnologías de la información y comunicación. Aquí cabe mencionar que la escuela está vecindada en un territorio urbano, contigua a naves industriales y zonas de comercio tanto formal como informal.

Ante este panorama, y tras una serie de reflexiones colegiadas, se propuso el Foro, con el objetivo de visibilizar los esfuerzos de docentes y estudiantes, evidenciar las nuevas rutas en el ejercicio educativo remoto y crear nuevos conocimientos con sentido de trascendencia. El Foro no solo interesó a la institución, sino que escaló rápidamente y atrajo la participación de otras instituciones formadoras de profesionales de la educación en los ámbitos estatal, nacional e internacional.

El Foro se convirtió en un espacio para reflexionar sobre las angustias, el estrés y los miedos experimentados por los docentes al atender a los grupos, así como sobre la energía y el tiempo invertidos en la preparación de sus prácticas. Además, se recuperaron testimonios que hacen patentes las sobrecargas cognitivas y la percepción de bajo dominio o fragilidad personal en el uso de las tecnologías.

El Foro reveló la importancia de un perfil complejo del docente en formación para una enseñanza efectiva, en el que destaca la necesidad de habilidades de comunicación, gestión emocional, pedagógicas y de gestión del aula. También puso de manifiesto el valor intrínseco otorgado por los participantes a la educación como herramienta para el empoderamiento de las personas y la transformación de la sociedad.

Las participaciones en el Foro fueron desencadenantes de comprensión. Se manifestaron frustraciones, placeres, luchas, deseos, identidades; se habló de investigaciones exploratorias, de la regulación del trabajo en equipo, la rendición de cuentas, las crisis, la autoevaluación, la justificación de los actos del docente, la reorganización de sus conductas, las actitudes, los estilos cognitivos, las situaciones concretas; en fin, una reflexión eminentemente plural, tan plural como la realidad educativa en contextos diversificados. En el cuadro 1 se enuncian los contenidos del Foro.

Cuadro 1. Comprensión y producción de textos académicos

Edición 1-2021	Edición 2-2022	Edición 3-2023	Edición 4-2024
1) Buenas prácticas de la educación física a distancia.	1) El sentido humano de un educador físico	1) ¿Cómo el aprendizaje en el servicio mejora la comunidad?	1) El valor en la docencia en educación física.
2) Enseñanza a distancia: un reto del milenio.	2) El baile de los materiales.	2) Buenas prácticas en educación física.	2) La reflexión en las prácticas: mi aprendizaje y crecimiento personal.
3) Reflexionando al jugar.	3) Eres con quien te relacionas.	3) Talleres deportivos y activación de equipos.	3) Jornada de práctica: una realidad nueva para el practicante.
4) La administración del tiempo en la elaboración de organizadores gráficos.	4) ¿Cómo te conectas?	4) Mi experiencia de las jornadas de prácticas e impacto sobre los alumnos.	4) Uso de la inteligencia artificial para la creación de cuentos motores.
5) Fortalecer la competencia motriz en la edad adulta.	5) Rural vs. urbana: no todo lo que brilla es oro.	5) ¿Qué hay detrás de un documento de titulación?	5) La creatividad y versatilidad en las clases de educación física.
6) Mi práctica durante el confinamiento.	6) Mi experiencia en el proyecto de titulación.	6) Jugando-jugando aprendo.	6) La vocación a tus alumnos, algo que no se puede comprar.
7) La escuela rural: un practicante inexperto en tiempos de pandemia.	7) Voy a prácticas y pasa esto...	7) Desarrollo de las habilidades motrices en educación básica.	7) Utilización de la app Pear Deck.
8) Un viaje de maravillas.		8) Aprendizaje basado en el servicio.	8) Experiencias de implementar el método creativo en educación física.
9) La práctica docente a través de medios digitales.		9) Comunicación segura y participación en el juego.	9) ¿Qué es una buena práctica en educación física?
10) Una nueva normalidad.		10) Experiencias del trabajo de prácticas.	10) En busca de la experiencia y la excelencia.
11) La ludomotricidad en la educación física.		10) Buenas prácticas en educación física.	11) La sensibilización en una jornada de práctica docente.
12) Neurociencia y emociones.		11) Persiguiendo el aprendizaje en juegos.	12) La tecnología como herramienta para la práctica docente.
13) Mirar y elegir bien la realidad en las buenas prácticas docentes.			13) Desafíos en mi formación docente.
			14) Aprender a aprender: el arte de la retroalimentación.
			15) Juego, soy creativo y aprendo.
			16) Buenas prácticas. Jornada de práctica: una realidad nueva para el practicante.
			17) Buenas prácticas de vinculación en la escuela normal.

Fuente: elaboración propia (2024).

Aunque a primera vista los resultados del Foro se percibieron como alentadores, fue necesario el planteamiento de otras preguntas de investigación que fijaran la dirección del estudio y el resto de las preguntas orientadoras: ¿Qué reflexiones de las prácticas educativas y docentes pueden erogarse con perspectiva ecológica del aprendizaje a través de la celebración del foro virtual CESEE? ¿Cuáles categorías son recurrentes para explicar la práctica educativa? ¿Cómo se documentan los procesos reflexivos de los participantes? ¿Cuáles mecanismos emplean los participantes para exponer avances o mejora de sus experiencias? ¿Cuáles dimensiones personales y profesionales se expresan como valiosas en las participaciones? ¿Qué consideran los participantes como una buena práctica? ¿Cuáles significados pueden recuperarse respecto a la práctica educativa y docente de los participantes a partir de sus discursos? ¿Cómo puede evidenciarse una ecología de aprendizaje a través de las participaciones en el foro virtual de buenas prácticas?

Objetivo general del estudio

Reflexionar sobre las aportaciones de las prácticas docentes y educativas con perspectiva ecológica del aprendizaje a través de la celebración del Foro Virtual de Buenas Prácticas del CESEE.

Objetivos específicos

Razonar los conceptos y categorías ofrecidos por los participantes para exponer sus prácticas docentes. Interpretar la articulación de la mejora personal y profesional que ofrece el Foro a partir de la exposición por parte de los participantes. Recuperar, mediante el Foro, significados respecto a la práctica profesional y el crecimiento personal. Evidenciar la relevancia y pertinencia reflexiva ecológica del aprendizaje del Foro Virtual de Buenas Prácticas del CESEE.

METODOLOGÍA

Se propuso abordar metodológicamente el trabajo de investigación desde un enfoque cualitativo derivado del paradigma hermenéutico-interpretativo o constructivista de investigación. Los trabajos cualitativos, al ser naturalistas y tener una teleología comprensiva, permiten entender el fenómeno a partir de los propios participantes. Al poseer una perspectiva iterativa y recurrente, se pensó en un diseño narrativo.

Siguiendo los preceptos de la investigación cualitativa, la muestra no es representativa ni pretende generalizar los resultados producidos a partir de sus participantes. Se determinó incluir todas las participaciones del foro (50), cuyo análisis se realizaría con una configuración inductiva-categorial, es decir, generando en primer lugar unidades de análisis o de significado para formar un corpus de categorías y macrocategorías organizadas por campos semánticos.

Apoyándose en Bogdan y Biklen (2014), Staller (2010) y Berg (2008), Baptista et al. (2014) argumentan que al operar con un enfoque de investigación cualitativo “las hipótesis se modifican sobre la base de los razonamientos del investigador y las circunstancias. Desde luego, no se prueban estadísticamente” (2014). Por lo tanto, en este orden de ideas, las hipótesis irían surgiendo, y no se plantearían como orientaciones iniciales del propio trabajo porque no se aspira a la comprobación, verificación o constatación, sino a la comprensión, significado o entendimiento del fenómeno estudiado.

Inicialmente, se transcribieron 50 videos del Foro Virtual de Buenas Prácticas, lo que produjo 1 036 páginas de texto. De estas transcripciones, se extrajeron 312 unidades de análisis. Estas unidades podían ser palabras, frases o párrafos, y constituyeron el punto de partida para la construcción de categorías.

Mediante un proceso iterativo de lectura y relectura de las unidades de análisis, se identificaron conceptos, ideas y temas recurrentes. Esta identificación permitió el agrupamiento de las unidades de significado en 92 categorías más amplias y significativas. Posteriormente, cada unidad de análisis fue etiquetada con uno o más códigos que representan las categorías a las que pertenecía. Esta codificación asignó significados específicos a los fragmentos de texto y estableció relaciones entre ellos.

A partir de la revisión y el refinamiento de las 92 categorías iniciales, se propusieron tres macrocategorías principales y 13 subcategorías. Este nivel de organización buscó dar una comprensión más profunda del fenómeno estudiado. Las tres macrocategorías resultantes son:

1. Práctica docente y contexto educativo, que agrupa subcategorías como habilidades docentes, vocación docente y sentimientos, dificultades y desafíos, evaluación, innovación, y el contexto educativo en el que se desarrolla la práctica.
2. Aprendizaje y desarrollo profesional, que incluye subcategorías relacionadas con diversos enfoques y modalidades de aprendizaje (ubicuo, situado, autónomo, colaborativo, profundo), el desarrollo profesional continuo, el currículo y la metodología, el cuerpo y la corporeidad, y la salud y el bienestar.
3. Perspectiva ecológica del aprendizaje, que abarca aspectos como el involucramiento social y comunitario y la integración de la tecnología en la práctica educativa.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El ejercicio del aprendizaje requiere ligarse a la duda, la contemplación (la duda de la duda), pensar bien y bien pensar a través de operaciones de unión y separación del conocimiento. Pensar en actos y en impactos desarrolla aptitudes para contextualizar y globalizar los saberes. “El surgimiento de un pensamiento ecologizante [...] no es sólo que sitúe un acontecimiento en su contexto, sino que además incita a ver cómo modifica este contexto o lo aclara de otro modo” (Morin, 2000).

El ecólogo, que tiene como objeto de estudio al ecosistema, acude a múltiples disciplinas para concebir el biotipo, y a las disciplinas biológicas (zoología, botánica, microbiología) para examinar la biocenosis. Además de apelar a las ciencias humanas para considerar las interacciones entre el mundo humano y la biósfera. De este modo, unas disciplinas extremadamente diversas quedan asociadas y orquestadas en el seno de la ciencia ecológica. (Morin, 2000)

La ecología del aprendizaje es una metáfora que apuesta por lo transdisciplinar. Estudiar el aprendizaje ecológicamente significa entenderlo no de manera aditiva. “La palabra ecología implica el estudio de los ambientes: su estructura, contenido e impacto sobre la gente” (Postman, 1970).

Según Scolari (2015), en el entorno actual es posible advertir una consolidación de las redes digitales de comunicación. Los procesos de convergencia cultural, la emergencia de nuevas especies mediáticas y la irrupción de un paradigma de comunicación, para muchos, rompen el modelo tradicional de broadcasting. En la ecología del aprendizaje, la naturaleza de los saberes es participativa y exige una racionalidad transdisciplinar “eco-info-bio-nano-cogno” (Moravec y Cobo, 2011). No vivimos en una época fácil, en especial para los niños y jóvenes entrenados por la televisión, redes sociales, el cine, diversas aplicaciones móviles y la internet (a diferencia de sus mayores alfabetizados en la lectoescritura).

Las escuelas y el aprendizaje en ellas se ven cada vez menos como los únicos lugares para profundizar en conocimientos y experiencias. “La vida no es un examen de opción múltiple, es más bien como escribir un ensayo a libro abierto” (Blinder, 1991). La educación formal, la educación no formal y la educación no institucionalizada (informal) componen el rico y complejo paisaje en la ecología del aprendizaje.

Tomar conciencia de la ecología del aprendizaje es también ser consciente de la ecología de la acción. “Toda acción entra en juego de interacciones y retroacciones en el seno del medio en el cual se efectúa, que pueden desviarle de sus fines e incluso llevar a un resultado contrario al que se espera [...] las consecuencias últimas de la acción son impredecibles” (Morin, 2000).

En la ecología del aprendizaje debe tomarse en cuenta la economía de la atención. El estudiante lucha todos los días con el bombardeo de información, en una experiencia multicanal y multisensorial (la calle, la radio, los espectaculares publicitarios, las redes sociales y la pantallización de su entorno).

Marshall McLuhan propuso el determinismo tecnológico como la máxima variante de la cultura (podríamos afirmar también que del aprendizaje). La teoría del medio de McLuhan expone una comprensión histórica de los medios de comunicación y la influencia que en cada etapa ha ayudado a la conformación de la sociedad (cambia el medio, cambia la cultura, cambia el aprendizaje).

Los medios de comunicación (en realidad cualquier medio desde esta perspectiva), según McLuhan, son extensiones del ser humano. Partiendo de esta idea, la alfabetización se considera una tecnología (conformadora de las estructuras culturales básicas) y ha sido una de las tareas primordiales de escolarización. Comprender los medios como tecnologías nos haría recuperar la importancia que tiene para el aprendizaje estudiarlos y aprovecharlos en la ecología del aprendizaje.

Martín-Barbero (2010), teórico español, incorpora el término mediación en el estudio de la comunicación y de la tecnología. Para él, la mediación es lo que hay entre el consumidor y el medio (no lo que está a un lado o al otro). La mediación, desde su propuesta, intenta explicar cómo convertimos lo popular en masivo (lo que la gente hace con los medios y lo que los medios hacen con la gente).

En esta propuesta de la mediación, los saberes como producción y como producto (tan importante el proceso como el derivado de este) se vuelven importantes para la ecología del aprendizaje. En la mediación, la gente se reconoce en los contenidos que consume (algo de la vida de la gente forma parte de tales relatos y esos relatos crean narrativas que inciden en la vida de la gente).

En una tercera instancia se vuelve imprescindible la recuperación de la propuesta del argentino Carlos Scolari, quien se atreve a ofrecer las hipermediaciones como una metáfora actualizada para explicar el fenómeno tecnológico. Para entender las relaciones entre las nuevas tecnologías, según Scolari (2021), habrá que dimensionarlas en su capacidad para borrar las barreras entre ellas y "contaminarse" unas a otras (a esto le llama transmedialidad).

Para este autor, las experiencias en que la tecnología digital se encuentra en el centro de los intercambios simbólicos están ubicadas en el sujeto. Los usuarios se convierten en el eje de los procesos comunicativos, el contenido es la identidad de los medios, el multimedia es el nuevo lenguaje, el tiempo real es el tiempo dominante, el hipertexto es la gramática y el conocimiento es el nuevo nombre de la información (Scolari, 2008).

Bazdresch (2021), apoyado en Bruner (1984), durante su exposición en la primera jornada de investigación en el contexto normalista organizada por el área de investigación del CESEE, declaró que las acciones que lleva a cabo un sujeto de forma persistente para alcanzar una meta tienen un punto de partida, un punto de llegada, poseen una trayectoria entre ambos, son controlables y susceptibles de fragmentarse en etapas (o microactos).

Para Carr (1996), la práctica educativa es “la acción intencional objetiva cuyo fin es educar, inseparable del medio que se usa y del bien que consigue”. El mismo Bazdresch (2021) precisa que existen dos modos de práctica según el propósito. La poiesis (dominio de la acción técnica) no resulta suficiente para la educación, lo cual sí es logrado a través de la praxis (la significación). En la praxis, se trata la reflexión mediante el razonamiento crítico para comprender y trascender las limitaciones de lo dicho, hecho y pensando, con lo que aparece una categoría sumamente importante para la formación de un docente: la práctica educativa reflexiva.

Para conquistar una competencia profesional o “gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real” (Jobert, 1999), el profesional de la educación escogerá estrategias, procedimientos y modalidades de evaluación, instaurará acuerdos, mantendrá orden en el aula, concebirá dispositivos de enseñanza-aprendizaje y dirigirá su propia formación. Alcanzar esta autonomía no es gratuito.

Metodológicamente, Perrenoud (2007) propone distinguir la reflexión EN la acción y SOBRE la acción. Un docente reflexivo de su propia práctica será aprendiz de su experiencia en situaciones tanto de crisis como de fracaso. Para Piaget (1977), la abstracción reflejante consiste en que “el pensamiento se toma a sí mismo como objeto y construye estructuras lógicas a partir de sus propias operaciones”.

Por su parte, Fortoul y Fierro (2021) hacen énfasis en las nuevas subjetividades que afronta la educación; los vínculos familiares, los vínculos escolares; la diversidad de realidades, el desarrollo y la intensificación de una realidad dinámica y cambiante, volátil, incierta, ambigua y compleja (VICA). Términos como reflexividad, autoconciencia, habitus y esquema son recuperados por ambas autoras para tratar de comprender la práctica.

Los actos educativos pueden desplegarse en distintos espacios, pero sigue siendo en las escuelas –en su sentido más genérico, por lo que se alude así a distintos niveles de los sistemas educativos– en donde la transmisión y la construcción de conocimiento, por una parte, y la socialización plural y reflexiva, por otra, resultan efectos de un proceso sistemático e intencional. (Fortoul y Fierro, 2021)

El gesto profesional, el trabajo de cara o cuidado de la autoimagen, los intercambios, las verbalizaciones, los lazos sociales, los actos del lenguaje (Austin, 1976) son recursos conceptuales que desembocan en problematizaciones, resignificaciones y, eventualmente, en la recreación de prácticas.

Evidentemente, nos movemos en un ámbito en el cual los modelos explicativos de causa-efecto son inviables. Seguramente nuestro marco de análisis debe configurarse mediante modelos más próximos a la teoría del caos –en la cual la respuesta a unos mismos estímulos no siempre da los mismos resultados– que en modelos mecanicistas. Sin embargo, en cualquier caso, el conocimiento que tenemos hoy en día es suficiente, al menos, para determinar que hay actuaciones, formas de intervención, relaciones profesor-alumnos, materiales curriculares, instrumentos de evaluación, etc., que no son apropiados para lo que pretenden. (Zabala, 1995)

Otra alternativa explicativa que nos proporciona luz sobre el desempeño de los docentes en formación en educación física es concebirla como una metodología docente basada en el aprendizaje experiencial. Para Dewey (cit. en Baena, 2019), “el aprendizaje experiencial es el proceso mediante el cual se adquieren nuevas habilidades, conocimientos, conductas y eventualmente hasta valores, como resultado del estudio de la observación y la experiencia” (2019, p. 16). Regularmente ocurre que el docente en formación “choque con la realidad” a través de sus prácticas profesionales. Este suele ser un proceso de intenso aprendizaje caracterizado por sobrevivir y en el que predomina lo utilitario o el valor de lo práctico.

El análisis de las cuatro ediciones del Foro Virtual de Buenas Prácticas y los 50 videos que componen el material de estudio produjo los hallazgos de la investigación, las reflexiones y las interpretaciones. El proceso inició con la transcripción de estos 50 videos de las cuatro ediciones del Foro celebradas, cada una, durante una semana de transmisiones. De esta tarea de transcripción se obtuvieron 1 036 páginas y se extrajeron 312 unidades de análisis que conformaron un total de 92 categorías, que fueron asentadas en una lista para cada uno de los foros.

Una vez concluida la etapa de recolección y transcripción de los datos, se procedió a la sistematización de la información fragmentándola en unidades de análisis más manejables. Estas unidades, que pueden ser palabras, frases o párrafos, fueron el punto de partida para la construcción de categorías. En un proceso iterativo de lectura y relectura de los datos se identificaron conceptos, ideas y temas recurrentes, que permitieron agrupar las unidades analíticas en categorías más amplias y significativas.

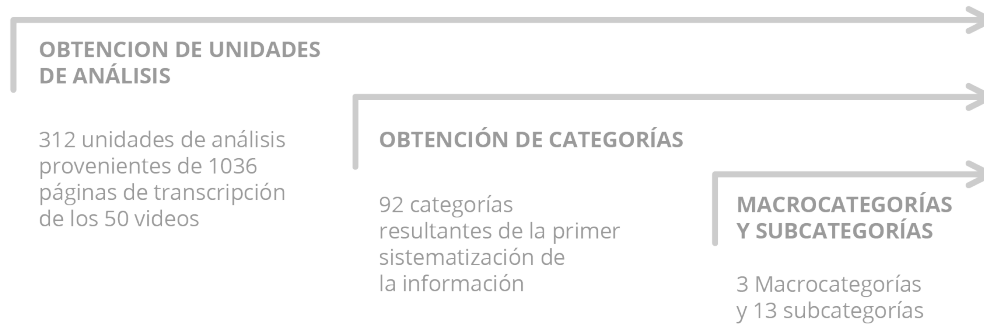
Cuadro 2. Categorías generales resultantes del análisis cualitativo del foro virtual de buenas prácticas

Primer Foro, 2021	Segundo Foro, 2022	Tercer Foro, 2023	Cuarto Foro, 2024
consideraciones sobre qué es buena práctica, el valor de educar, app tecnologías, otros aprendizajes: aprendizaje ubicuo, aprendizaje situado/ logros, propuestas de actividades- didactismo, fundamento pedagógico/ pedagogía polifónica/pedagogía multiplataforma, qué es la educación física, tipología de manifestaciones de motricidad, cuerpo y corporeidad, qué es educación, neurociencia metodología: diagnóstico y contenidos/planeación y retroalimentación, dificultades de la práctica, aprendizaje basado en video transversalidad herramientas docentes reflexión de la práctica evaluación de los aprendizajes apertura al perfil de egreso / emprendimiento aprendizajes fuera de la escuela atención al adulto mayor - gerontología promoción de la salud currículo innovación premisas de la educación física revalorización de los padres a la labor docente qué es una buena práctica	habilidades docentes, vocación docente/el valor de educar, trabajo de cara/imagen profesional, sentimientos docentes, tutorio o acompañamiento docente, evaluación de la práctica, educación física rural, aprendizaje autónomo, habilidades investigativas docentes	aprendizaje basado en el servicio, metodologías activas, intenciones docentes, control/dificultades de la práctica, incidentes críticos, aprendizaje colaborativo, involucramiento familiar, apoyo colegiado, reflexión docente, fases sensibles (plan 1993 y 2004), comprensión de la educación física, zona de convivencia	dificultades de la práctica, el arte de la retroalimentación, narrativa pedagógica, apoyo del tutor, cuidado de la voz (tono y volumen), control emocional, sustento metodológico/metodología inv. acción, cuerpo y corporeidad, diversificación de actividades profesionales, inteligencia artificial, qué es la inteligencia, aprendizaje automático, aprendizaje profundo, machine learning, big data, uso de la IA en educación superior, desafíos y limitaciones de la IA, recomendaciones de uso de la IA, inseguridad de la práctica, afectividad docente/corazón de la enseñanza, vocación docente, método creativo, creatividad motriz, sustento teórico, pensamiento divergente, aprendizajes informales, caracterización del estudiantado, ética profesional, Tik Tok fuente de información/aprendizaje basado en video, curaduría de contenidos/prosumir racionalidad tecnológica, e-portafolio/PLE, ventajas de las TIC, riesgos de las TIC, b-learning, dificultades de la práctica, el arte de la retroalimentación, tensiones y complejidades, propósitos de la educación física/didactismo, imaginario del educador físico, investigación acción/metodología dominante, el valor de la práctica, otras dimensiones de la formación

Fuente: elaboración propia (2024).

Posteriormente, se llevó a cabo un riguroso proceso de codificación. Cada unidad de análisis fue etiquetada con uno o más códigos que representan las categorías a las que pertenece. Esta codificación permitió la asignación de significados específicos a los fragmentos de texto y el establecimiento de relaciones entre ellos.

Esquema 1. Proceso de análisis de datos cualitativos



Fuente: elaboración propia (2024).

Enseguida, a partir de la revisión de las categorías, se propusieron las macrocategorías respetando el análisis inductivo (véase el cuadro 3). El refinamiento se produjo a medida que avanzábamos en el análisis, mediante un proceso iterativo y recurrente, del que se obtuvieron tres macrocategorías y 13 subcategorías, que buscan dotarnos de comprensión del fenómeno estudiado.

Cuadro 3. Macrocategorías y subcategorías resultantes del análisis

1. Práctica docente y contexto educativo	2. Aprendizaje y desarrollo profesional	3. Perspectiva ecológica del aprendizaje
<p>Habilidades docentes Incluye categorías como habilidades investigativas, tutorío, trabajo de cara, control emocional, etc. Refleja la necesidad de un docente competente en múltiples áreas.</p> <p>Vocación docente y sentimientos Abarca categorías como vocación, valor de educar, sentimientos docentes, afectividad, corazón de la enseñanza. Subraya la importancia de la pasión y el compromiso del docente.</p> <p>Dificultades y desafíos Incluye categorías como dificultades de la práctica, control, incidentes críticos, tensiones y complejidades. Revela los desafíos que afrontan los docentes en su práctica diaria.</p> <p>Evaluación Abarca categorías como evaluación de los aprendizajes, evaluación de la práctica, retroalimentación. Subraya la importancia de la evaluación como herramienta para mejorar la práctica docente.</p> <p>Innovación Incluye categorías como innovación, metodologías activas, aprendizaje basado en el servicio, aprendizaje basado en video, inteligencia artificial, etc. Refleja la búsqueda constante de nuevas estrategias y herramientas para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Contexto educativo Incluye categorías como educación física rural, aprendizaje fuera de la escuela, atención al adulto mayor, zona de convivencia, etc. Considera los diferentes contextos en los que se desarrolla la práctica educativa</p>	<p>Aprendizaje Incluye categorías como aprendizaje ubicuo, aprendizaje situado, aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, aprendizaje profundo, etc. Refleja la diversidad de enfoques y modalidades de aprendizaje.</p> <p>Desarrollo profesional Incluye categorías como habilidades investigativas, reflexión docente, desarrollo de proyectos, etc. Subraya la importancia de la formación continua y el crecimiento profesional de los docentes.</p> <p>Currículo y metodología Incluye categorías como currículo, metodología, didáctica, propuestas de actividades, etc. Se centra en los aspectos pedagógicos y metodológicos de la práctica docente.</p> <p>Tecnología Incluye categorías como app, tecnologías, inteligencia artificial, big data, e-portafolio, etc. Refleja la integración de las tecnologías en la práctica educativa.</p>	<p>Cuerpo y corporeidad Incluye categorías como cuerpo y corporeidad, tipología de manifestaciones de motricidad, etc. Subraya la importancia del cuerpo como medio de conocimiento y expresión.</p> <p>Salud y bienestar Incluye categorías como promoción de la salud, atención al adulto mayor, etc. Considera la dimensión de salud integral en el proceso educativo.</p> <p>Social y comunitario Incluye categorías como involucramiento familiar, apoyo colegiado, zona de convivencia, contexto interno y externo, etc. Resalta la importancia del contexto social y comunitario en el aprendizaje.</p>

Fuente: elaboración propia.

El foro virtual revela la importancia y significancia del perfil complejo por el que lucha el docente en formación para una enseñanza efectiva. Para los participantes, las habilidades docentes expresadas en competencias o capacidades van más allá de la simple transmisión de conocimientos, pues con estas buscan crear ambientes de aprendizaje enriquecedores, motivar a sus estudiantes y, en última instancia, potenciar su desarrollo integral.

A partir de los hallazgos, es posible destacar las habilidades de comunicación y de relación. Para el docente en formación (y también para el consolidado), resulta importante establecer relaciones interpersonales positivas con sus estudiantes, sus colegas y los padres de familia (muy pocos hacen mención del involucramiento en la institución escolar de grupos sociales vecinos). “Quedar bien”, “Hacerse ver como profesional” y “Qué dirán de mí como profesional” son expresiones que revelan la importancia del trabajo de cara o apariencia en el que trabajan para un mejor desempeño en su comunicación no verbal, empatía y escucha activa.

Darles indicaciones a los alumnos de manera virtual es un poco más complicado. Debemos saber, pues, la manera de hablarme es como decir las cosas. (participante en el foro)

Es muy importante dar esas indicaciones, y a mí lo que me pasaba es que los niños siempre me preguntaban y estaban interrumpiendo [...] y a pesar de que yo estaba [dando] esas indicaciones claras diario. (participante en el foro)

Estoy muy interesado, y personalmente, en ese tipo de relaciones porque me gusta cuidarlas muy bien... estar presentable y hacer las cosas bien en la escuela de prácticas para que sepan quién soy. (participante en el foro)

Dentro de esta categoría, hacemos notar también como un rasgo significativo la habilidad para gestionar las propias emociones y responder de manera adecuada ante situaciones desafiantes en el aula o la cancha. En las exposiciones se constata la relevancia de un docente inteligente emocionalmente y resiliente al que no todo le sale bien a la primera y que mantiene un esfuerzo constante por edificar un ambiente de aprendizaje inclusivo, seguro y respetuoso.

No podemos obviar la trascendencia de la conquista profesional en cuanto a las habilidades pedagógicas. Uno de los grandes retos expuestos tanto por los docentes en formación, noveles como experimentados es el diseño de experiencias de aprendizaje atractivas, significativas y variadas que promuevan la edificación de la competencia motriz de sus estudiantes, su participación, y obtener el mayor provecho de la sesión por el escaso tiempo que se cuenta para las intervenciones.

Además, es notaría la percepción de la evaluación educativa como un gran desafío de la disciplina respecto a la capacidad de diseñar y aplicar instrumentos (cuantitativos y/o cualitativos) que hagan posible evidenciar el logro de sus

estudiantes como insumo para ajustar su enseñanza como consecuencia. La capacidad para atender las necesidades individuales de cada estudiante, la consideración de sus diferentes estilos de aprendizaje, la multiplicidad de ritmos y capacidades de niños, niñas y adolescentes constituyen un ámbito que reconocen como relevante desde una perspectiva inclusiva de su quehacer profesional, adaptado –y adaptándose– a la diversidad.

Me di la tarea de algo que no había sucedido con ese alumno, es que lo hayan integrado, que lo hayan incluido en una actividad y, pues, cuando lo incluí y pasó esto, me sentí con una satisfacción, que siendo... que debería... deberíamos nosotros como educadores físicos es tener más seguido, incluir a niños con barreras de aprendizaje. (participante en el foro)

En este estudio, las habilidades de gestión en el aula pueden rotularse como otro ámbito crucial que provoca incertidumbre y desgaste personal, emocional y profesional. Fueron recurrentes los testimonios de incidentes críticos y condicionantes que dificultan la práctica educativa debido al control y la autoridad subyacentes en las escuelas. La capacidad de planificar y organizar de manera eficiente las actividades de clase (creando un trabajo ordenado y productivo), la habilidad de generar interés y entusiasmo en los estudiantes fomentando su autonomía y responsabilidad, así como la capacidad de manejar situaciones conflictivas de forma constructiva promoviendo la convivencia y el respeto entre sus colegas y estudiantes, forman parte de su edificación como profesional de la educación.

Esta pasión genuina por la enseñanza y por el acompañamiento del alumnado (con una visión predominantemente humanista expresada en el foro) precisa una inclinación profunda hacia la enseñanza como un llamado interior para acompañar “a los otros” en su formación y al mismo tiempo edificarse a sí mismo. Los participantes sienten una satisfacción profunda al ver a sus estudiantes crecer y aprender. Ser nombrado “maestro” o “maestra” les orienta a una concepción motivadora de hacer una diferencia positiva en sus vidas.

Ser docente, seguir aprendiendo. Ser docente es estar en contacto con tus alumnos, ser docente es estar, ser psicólogo, ser amigo; en fin, muchas cosas que debe ser el docente. (participante en el foro)

Ser docente de educación física, ser un docente exitoso va más allá de simplemente enseñar habilidades deportivas. Claro que enseñamos habilidades deportivas, pero va mucho más allá. Porque, además, qué es el deporte sin la educación física. No es nada. Se trata, entonces, de responder, de incorporar, de motivar y de transformar las vidas de nuestros alumnos. (participante en el foro)

Aceptar el reto de ser docentes, entre ellas está eso, precisamente que nosotros nos formemos como docentes reflexivos; porque un docente sin reflexión, pues es solamente alguien, un instructor que va y da algunas indicaciones, algunas órdenes. (participante en el foro)

Si tú fallas una vez, no es el fin del mundo, no se te va a acabar tu

clase, no dejas de ser un docente. Algo que me daba miedo era no ser suficientemente bueno para llevar a cabo la labor de docente; no me creía suficiente para los alumnos, que si soy muy divertido o ser algo, ser bastante dinámico para ellos. Realmente no puedo, no puedo creer que yo mismo tenía tanta inseguridad. (participante en el foro)

Debo ser alguien que me pueda desenvolver ante todos los demás porque es la educación integral [...] del ser humano tanto física como emocional y como psicológicamente. (participante en el foro)

Estamos comprometidos con el entorno, estamos comprometidos con los problemas de nuestra comunidad. (participante en el foro)

Los participantes reconocen el valor intrínseco de la educación. Creen que la educación es un derecho fundamental y una herramienta poderosa para empoderar a las personas y transformar la sociedad y su cultura. Puede entreverse en sus intervenciones un valor profundo de guiar a sus estudiantes en su desarrollo intelectual, emocional y social.

Y la educación es, sin duda, el más humanizador de todos los empeños, los esfuerzos que hacemos como seres humanos. La tarea de educar tiene obvios límites, y nunca cumple sino parte de sus mejores... No considera que sea una rutina superflua ni tampoco que se haga irrelevante su orientación ni el debate sobre los mejores medios o métodos con que llevará a cabo la educación. (participante en el foro)

Entonces sabemos que depende del valor que tú practiques es como las demás personas te van a ver. (participante en el foro)

Quiero ser maestro, quiero cambiar vidas. (participante en el foro)

Él fue un maestro de gran ejemplo y fue uno de los que me ayudó a salir de esta burbuja de que no me quería juntar con nadie, no quería convivir, y ahora que seré educador físico quiero incidir así en mis alumnos. (participante en el foro)

Cabe mencionar también el hallazgo de un grado alto de compromiso por ofrecer un mejor desempeño como docente y una sensación de plenitud al ver en sus estudiantes los logros. Asimismo, se halló un elevado grado de empatía y hasta un amor profundo hacia los estudiantes, con el deseo de verlos crecer. Como sus exposiciones lo muestran, utilizar y privilegiar la educación socioemocional se relacionan con el provecho de conectar con sus estudiantes a un nivel más profundo. Su posición empática los lleva a manifestar comprensión hacia sus estudiantes ofreciéndoles el interés y el apoyo necesarios para "ganárselos" y que perseveren en su labor.

Muchas veces las personas tienden a pensar que la educación física es solamente una asignatura de entretenimiento o una asignatura en la que es tiempo libre, en la que necesariamente nada más vas a correr y ya refuerzas o desarrollas tus capacidades físicas, y no. En este caso, la educación debe de hacer que se involucre al yo a la acción y se considere

también el aspecto emocional, mental y corporal. (participante en el foro)
Se necesita un... ser un docente mesero y no uno gerente. (participante en el foro)

Teníamos que saber que hacerle sentir al alumno que nos importa, que nos interesa, que estamos con él, entonces realmente eso nos importaba muchísimo, y preguntar cómo se sentía. (participante en el foro)

A lo largo de sus intervenciones, los participantes en el foro retrataron diversidad de incidentes críticos que muestran necesidades de formación profesionales en emergencias médicas para dar primeros auxilios, a causa de la preocupación permanente de la alta posibilidad (porque se trabaja con el cuerpo) de sufrir accidentes y lesiones.

Un accidente que te puedo platicar y que me tocó vivirlo antes de retirarme. En un cierto momento, para regresar a la escuela, fue uno donde los alumnos estaban jugando básquetbol, pero están jugando balón por donde sea, sin estar en la cancha, lo cual le provoca accidente a una niña, y le pegaron en un dedo. En cierto momento se... pareció normal, pero los maestros que están en guardia de repente vieron que el dedo se empezó a poner morado; se tuvo que llamar ambulancia. (participante en el foro)

Después llega una niña y me dice "maestra, me duele demasiado el cuello". Y yo: qué te pasó. Y me dice "pues usted me pegó" (accidentalmente con la "bola de fuego"). Entonces fue... y ya fue como un "a ver, te checo. No pasa nada. Quiero ver. ¿Puedes mover?". No, que sí. Yo, desde mi consideración, pues creí que no había pasado nada grave. (participante en el foro)

Aquí cabe mencionar la enorme presión social sobre el docente de educación física para la obtención de buenos resultados. Los padres, los familiares, los colegas, los tutores y los propios compañeros de licenciatura tienen expectativas altas respecto a los resultados en educación física de sus pares, lo que genera una presión adicional en su actuar.

Ser el educador físico competente, y que se quiten todas estas ideas luego erróneas de comentarios de educadores físicos, pues solo avientan el balón, aunque solo son deportes, y poco a poco, mediante la práctica, y que uno esté de manera personal como futura, bueno yo como futuro, educadora física, puedes contribuir a que cambien todos estos pensamientos y demostrar de verdad lo valioso que es el ser educador físico. (participante en el foro)

[...] y nosotros tomamos la frase del juramento normalista que dice porque ser maestro es encontrarse el hombre ante la responsabilidad del mismo hombre. (participante en el foro)

Por supuesto, se señala la implementación de nuevas formas de organización curricular, la elaboración de programas analíticos y sintéticos (codiseño) y el

tejido curricular como impulsores de la adaptación constante y la vigilancia permanente de la política educativa. Esta sensibilización hacia la innovación fomenta habilidades como la creatividad, el pensamiento crítico, la conexión entre conocimientos teóricos y prácticos, para aprendizajes más duraderos, así como la actualización permanente de la educación física como disciplina y de sus profesionales. No obstante, los participantes refirieron resistencias al cambio, falta de inversión económica y la necesidad de la formación continua.

Bueno, la principal innovación que yo considero fue el uso de las tecnologías. Igual yo no sabía utilizar antes de todo esto, igual tuve que ver tutoriales. (participante en el foro)

Pues nunca me imaginé que íbamos a dar nuestras clases por medio de una plataforma virtual. Entonces sí fue como un gran gran cambio, un gran impacto, y yo ya me había acostumbrado a realizar mis prácticas pues en un patio. (participante en el foro)

Los instrumentos no solamente reflejan lo que los alumnos aprenden, sino también nuestra manera de enseñar, reflejado a partir de ellos, y pues deben adaptarse a las necesidades de ellos. (participante en el foro)

También tenemos la obligación de ser investigadores de nuestra propia práctica profesional porque nosotros, como bien lo decimos, solamente nosotros estamos viendo en este módulo, en el desarrollo de la sesión, nadie más nos va a ver, nadie más, y nos va a evaluar todos los días. Entonces, nosotros, es ser conscientes y reflexionar lo que estamos haciendo; a partir de esto, la investigación pasa a ser un fundamento. (participante en el foro)

Asimismo, se subraya un aprendizaje situado (aquel que se produce en contextos reales y auténticos), en el que los conocimientos se adquieren a través de la experiencia y la interacción con el entorno. Este aprendizaje es suscrito tanto para los estudiantes como para los propios expositores y expositoras del foro que afirmaron un alto valor de sus prácticas de modo contextualizado, colaborativo y significativo. “Las producciones tuvieron un impacto en el grupo muy positivo, ya que se relacionaban algunas con su cotidianidad” (participante en el foro).

El aprendizaje autónomo de niños, niñas y adolescentes resultó una conquista pendiente en la agenda de los educadores físicos. Constatamos que en los docentes en formación sigue permeando una intervención pedagógica en la que “si no hay docente, no hay clase”. Al respecto, se formularon propuestas de alto valor a través del método creativo, también expuestas en el foro virtual; sin embargo, no es norma todavía.

También el papel del profesor cambia porque de convertirse de un dictador de juegos o de actividades o de ejercicios, ahora plantea preguntas, plantea problemas, plantea algunos retos. Entonces, una buena práctica cognoscitiva generalmente está compuesta por unas fases, que podríamos distinguir como una apuesta en conflicto o un

planteamiento de una situación de tal manera que se genere en el estudiante la necesidad de buscar respuestas, de buscar soluciones a ese problema. (participante en el foro)

Puede recalcar un aprendizaje profundo que ha provocado la participación en el Foro Virtual de Buenas Prácticas impulsado por el CESEE. Al preparar su experiencia mediante el webinar, se detona una comprensión profunda para relacionar conceptos con otros conocimientos y la aplicación de estos a nuevas situaciones (justo lo que se busca al institucionalizar el foro en línea). Preparar una buena práctica para compartirla y divulgarla detona un aprendizaje significativo, duradero y transferible, buscando originalidad en la propuesta.

Creo que la educación física se ha revalorado; sin embargo, este, también depende mucho de lo que hacemos, este, de las buenas prácticas que implementemos. Si nosotros solamente vamos y dictamos juegos, rellenamos el tiempo con actividades, muy posiblemente no justifiquemos la, este, nuestra presencia como educadores físicos; pero si buscamos con esos juegos, con otro tipo de secuencias, con otro tipo de propuestas que los niños tomen conciencia y se fomenten sus hábitos de salud, pues entonces sí vamos a ser revalorados. (participante en el foro)

Se advierte una reconstrucción permanente de habilidades investigativas en la formación profesional. La metodología dominante de su actividad educativa es la investigación acción participativa. Mediante esta han plasmado sus propias prácticas para identificar áreas de mejora y diseñar estrategias de intervención.

Cabe hacer notar que se actualizan en fuentes de información diversificadas (libros, revistas, videos, podcast, páginas web, repositorios, etcétera), y que desarrollan proyectos para dar respuesta a preguntas específicas sobre la propia práctica docente. La documentación de las experiencias en las escuelas de práctica para determinar patrones, fortalezas y debilidades recalca la valía de la reflexión de la práctica docente, tanto en solitario como en colectivo. Recibir orientación (mentoría y tutoría) e implementar nuevas estrategias y recursos en el aula van develando su conciencia profesional y su posterior conquista.

El didactismo aparece como un elemento crucial en la autopercepción de dominio o conquista profesional. La utilización de recursos, el manejo de tiempos de tarea o compromiso motor, el diseño y la secuenciación de actividades siguen siendo altamente valorados por los practicantes a causa de la repercusión que tienen para sí y para los grupos estudiantiles que atienden.

Realizamos actividades que son lúdicas, producciones escritas y producciones digitales. El otro punto es el vídeo y el material didáctico utilizado durante la práctica. (participante en el foro)

Apliqué habilidades lingüísticas y comunicativas en diversos contextos, dentro de las profesionales. Pude caracterizar a la población con la que iba a trabajar para que, de esta manera, pudieran ser transposiciones didácticas congruentes al contexto. (participante en el foro)

Todo está ajustado para que el niño pueda hacerlo sin material o con material que pueda haber en casa, y también tomando en cuenta el espacio y, obviamente, la integridad de los niños. (participante en el foro)
Mejoré las herramientas utilizadas y, pues claro y aún más, la confianza yo de hacerlo, ya me soltara más, yo a platicarles cómo realizar, cómo realizar las actividades, entre otras cosas. En los videos me río, en los videos bromeó con ellos, hago chistes para que ellos se sientan como que están con su maestro. (participante en el foro)

Acompañar el aprendizaje de manera muy cercana, y entonces empezamos a tener respuestas muy interesantes porque los niños empezaban a decir que eran maravillas. (participante en el foro)

Porque hemos trabajado la interdisciplinariedad hemos favorecido el desarrollo integral, hemos hecho uso de muchas herramientas tecnológicas que yo, la verdad... Es que los invito a que las utilicen como alumnos, como docentes, porque realmente hay cosas muy padres en la tecnología y hacemos muchas actividades lúdicas. (participante en el foro)

En una dimensión no menos importante aparecen el cuerpo y la corporeidad como categorías relevantes. El cuerpo, más allá de ser un mero instrumento para la realización de acciones, es un medio de conocimiento, expresión y relación con el mundo. La corporeidad, por su parte, se refiere a la experiencia subjetiva del cuerpo, la manera en que cada individuo lo siente, lo percibe y lo utiliza.

La persona va tomando conciencia de que es un ser corporal, es decir, no tenemos cuerpo, sino que somos cuerpo. El día en que este nuestro cuerpo ya no funciona y dejamos este cuerpo dejamos de existir, ya no somos lo que somos. Es decir, todo nuestro contacto con el medio y con nuestro interior es gracias a que somos cuerpo. (participante en el foro)

A través del cuerpo, el ser humano aprende sobre sí mismo y el mundo que le rodea. El movimiento, el juego y la exploración corporal son fundamentales para el desarrollo cognitivo, emocional y social. El educador físico ha ido apropiando en sus prácticas docentes la idea del cuerpo como medio de conocimiento. A través de la exploración y la experimentación, los niños y las niñas aprenden sobre las capacidades y limitaciones de sus cuerpos (aprenden sobre el esquema corporal propio). "Hablamos de cuidar, sentir, desarrollar, conocer y aceptar el cuerpo. Entonces, unas buenas prácticas de educación física son las que propician este tipo de cosas" (participante en el foro).

Ecológicamente, como hemos podido apreciar, la educación física trasciende la mera enseñanza de habilidades motoras. Se convierte en un espacio privilegiado para el estudio y la atención del cuerpo, la corporeidad, la competencia de la acción motriz, la creatividad de la acción motriz y la promoción de la salud y bienestar tanto individual como colectivamente. Un enfoque ecológico del

aprendizaje permite comprender cómo los factores ambientales, sociales y personales interactúan para influir en el bienestar de las personas.

La educación física moviliza al cuerpo, fomenta el gusto por la actividad física, también ayuda a que los estudiantes adopten estilos saludables de vida. Y dice que lo que busca la educación física es la construcción o la edificación de la competencia motriz de los niños y que integren su corporeidad, además de que desarrollen su creatividad en la acción motriz. Entonces, estos elementos cómo nos pueden ayudar, este, para construir buenas prácticas. (participante en el foro)

Es necesario diseñar a nuestros estudiantes para tomar decisiones en condiciones de incertidumbre. Estamos en tiempos donde necesitamos que la educación física sea restaurada. (participante en el foro)

CONCLUSIONES

El Foro Virtual de Buenas Prácticas forma parte de la cultura profesional o saberes de experiencia que incitan a cuestionar las metodologías y técnicas estandarizadas para, con conocimiento de causa, ofrecer marcos teóricos explicativos sustantivos, y no teorías generales que instauran verdades y racionalidades uniformes. La solución no está escrita en ningún libro ni existen varitas mágicas en la educación; el saber de principios y reglas deja de resolver la cuestión de forma y el momento oportuno para aplicar estos principios y reglas a la educación en general y la educación física en particular.

Cualquier educador en su sano juicio tiene presente que no es posible enseñarlo todo ni proveer a los estudiantes las maneras de resolver todas las problemáticas que se les pueden presentar. Los saberes educativos son frágiles, sometidos a revisiones y eternas discusiones ideológicas y epistemológicas. Relativamente fundamentadas, cubren solo una parte de los procesos de aprendizaje-enseñanza (y quedan zonas de claroscuros).

La descripción de la práctica no es un ejercicio gratuito (implica gran esfuerzo). Explicar implicándose es sumamente difícil; “desnudarse” frente a los demás no es bien visto profesionalmente, y terminamos por justificarnos. Las participaciones en el Foro Virtual nos invitan a hurgar en las más profundas heridas sin producir demasiados daños (es muy difícil aceptar que uno es parte de un problema, y como profesional de la educación se lucha contra el prestigio y la imagen profesional).

Dada la necesidad de adaptación al entorno virtual y la brecha tecnológica identificada en los estudiantes, es imperativo que la educación física incorpore de manera más sistemática las herramientas y plataformas digitales. Tal incorporación implica el uso de estas no solo para la gestión y comunicación, sino también para la creación de experiencias de aprendizaje activas.

El estudio resalta que el perfil del docente en formación actualmente requiere de habilidades más allá de las pedagógicas tradicionales. Las tendencias apuntan a la necesidad de fortalecer competencias de gestión emocional, liderazgo y dominio de las tecnologías digitales (inspirando a los programas de formación docente en educación física a adaptarse para integrarlas curricularmente y extracurricularmente).

Las discusiones sobre el cuerpo y la corporeidad, así como acerca de la salud y el bienestar de los estudiantes y docentes, sugieren que la educación física debe trascender el mero desarrollo de habilidades motrices. Una tendencia clara es la promoción de un enfoque integral que abarque la salud física, mental y emocional y que considere el impacto del contexto educativo que se atiende (como el confinamiento y el posconfinamiento).

La experiencia del foro mostró el potencial del aprendizaje más allá de las aulas físicas. Se vislumbra una tendencia hacia la creación de entornos de aprendizaje ubicuos (que ocurren en cualquier lugar y momento) y colaborativos, donde docentes y estudiantes puedan construir conocimiento de forma conjunta, incluso a distancia. Reveló también el profundo valor intrínseco que los participantes otorgan a la educación y la vocación docente. Una tendencia importante para la educación física es el fortalecimiento de este sentido de propósito y trascendencia, pues se reconoce el papel de la disciplina en el empoderamiento de las personas y la transformación social.

La implementación de foros virtuales como una “buena práctica” sugiere una propensión hacia la experimentación y la innovación en las metodologías de enseñanza. La educación física debe explorar y adoptar enfoques pedagógicos que respondan a los desafíos emergentes y a las nuevas realidades de aprendizaje. Considerando el nivel socioeconómico medio-bajo o bajo de los estudiantes y su limitada familiaridad con la tecnología, es crucial el diseño de estrategias inclusivas que garanticen el acceso equitativo a los recursos digitales y que aborden las brechas digitales y de conocimiento de los estudiantes.

La enseñanza es un desafío que exige una preparación perfecta y, en palabras de Perrenoud (2007), una “profesión imposible”. La preparación de secuencias didácticas es un pozo sin fondo; se lucha contra el aburrimiento y la rutina. En función de los hallazgos, entre cansancios y la acogida de los alumnos, la lucidez es costosa.

El docente y el futuro docente se han dado cuenta de que deben poseer una amplia gama de habilidades, desde las pedagógicas hasta las tecnológicas, para afrontar los desafíos de la educación contemporánea. No se exime la pasión por la enseñanza y el compromiso con el desarrollo humano de los estudiantes

como fundamento de su actuar. Tampoco se abandona la reflexión crítica y la formación continua como esencia de su ser y quehacer como fundamentales para mantenerse actualizado y mejorar.

Este docente renovado concibe el aprendizaje como un proceso complejo, pues es consciente de que se produce de diversas maneras y en diferentes contextos. Acepta y defiende el cuerpo como instrumento fundamental para el aprendizaje y la expresión. Da cuenta de la importancia de la salud física y emocional propia y de sus estudiantes como factor trascendental y significativo para aprender.

Los docentes y los docentes en formación que participaron en el Foro Virtual de Buenas Prácticas expusieron con sumo detalle y significancia un perfil docente que se adapta al contexto, que utiliza diversas metodologías y tecnologías para facilitar aprendizaje. En cuanto a la trascendencia de su práctica docente, señalan innovaciones en el campo de estudio con innumerables aprendizajes. Se constata la necesidad de mantener y potenciar al docente investigador para aplicar los resultados a su contexto.

El colegiado y la participación en comunidades de práctica son fundamentales para su evolución y desarrollo, así como un enfoque integral de su experiencia (aspectos cognitivos, emocionales, sociales y físicos). Aprendiendo, al menos de manera remota, unos de otros, a través de las buenas prácticas compartidas en el Foro Virtual de Buenas Prácticas del CESEE, juntos vamos posicionando la educación física en diversas fronteras, delimitadas por las canchas y los patios, que no imaginábamos superar.

BIBLIOGRAFÍA

- Baena, V. (ed.). (2019). *El aprendizaje experiencial como metodología docente*. Buenas prácticas. Narcea Ediciones.
- Baptista, P.; Hernández, R., y Fernández, C. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Blinder, A. S. (1991). Research in Economic Education and the Teaching of Economics. *Journal of Economic Education*, 22(3), 251-254.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- CESEE (Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada). (2021, noviembre 2). 1.ª Jornada de Investigación Educativa: Conversatorios Temáticos [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MFrh4l4F72l&t=5s>
- Fortoul, M. B., y Fierro, M. C. (2021). *Analizar las prácticas docentes: aproximaciones desde el interaccionismo*. Universidad Iberoamericana León, Promoción de la Cultura y la Educación Superior del Bajío.
- Martín-Barbero, J. (2010). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*. Anthropos.
- McLuhan, M. (2009). *Comprender los medios de comunicación: las extensiones del ser humano*. Ediciones Paidós Ibérica.
- McLuhan, M. (1968). The Reversal of the Overheated-Image. *Playboy*, 15(12), 131-134.
- Moravec, J. W., y Cobo, J. C. (2011). *Aprendizaje invisible: Hacia una nueva ecología de la educación*. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Morin, E. (2000). *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Seix Barral.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó, Colofón.
- Postman, N. (1970). *The reformed english curriculum*. Eeurich.
- Scolari, C. A. (2021). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología* (2a. ed.). Editorial GEDISA.
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Editorial GEDISA.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa: cómo enseñar*. Graó.



SABERES DISCIPLINARES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: ESTUDIO DE SU PRÁCTICA DOCENTE

DISCIPLINARY KNOWLEDGE OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: A STUDY OF THEIR TEACHING PRACTICE

Fecha de recepción: 30 de abril 2025

Fecha de aceptación: 30 de diciembre 2025

D1: 04 mayo 2025

D2: 10 mayo 2025

Ma. del Carmen Villanueva Reyes¹

Alexis González Pérez²



Intervenciones educativas

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo identificar los tipos de saberes que se expresan en la práctica docente de educadores físicos a partir de la observación de sesiones, la cual permitió reconocer las construcciones y las miradas sobre lo que se enseña y aprende en educación física. Con una metodología cualitativa y a través de una codificación y categorización inductiva, se analizaron registros de sesión de seis educadores egresados de una escuela normal del estado de Guanajuato, con apoyo en el software Atlas.ti versión 9. Los resultados muestran un saber interpretado durante la formación y, sobre todo, de la narrativa cotidiana en la relación con otros profesores de educación básica, un saber centrado en las habilidades motrices básicas diversificando la acción motriz, pero con poco trabajo de consciencia corporal.

Palabras clave: docente, educación física, práctica, saber.

ABSTRACT

This research aimed to identify the types of knowledge expressed in the teaching practices of physical education teachers, as observed in sessions that allow for recognizing the constructions and views on what is taught and learned in physical education. Using a qualitative methodology and employing inductive coding and categorization, the session records of 6 educators who graduated from a Normal School in Guanajuato, Mexico, were analyzed with the support of Atlas.ti version 9 software. The results indicate that the knowledge gained during the training, particularly in the daily narratives exchanged with fellow basic education teachers, primarily centers on fundamental motor skills. However, it is noteworthy that limited attention is given to developing body awareness.

Keywords: teacher, physical education, practice, knowledge.



¹ Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: carmenvillanuevareyes@cesee.edu.mx

² Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: alexisgonzalezperez@cesee.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La formación inicial de profesores de educación física (EF), como construcción cultural, obedece a racionalidades, en este caso nacionales, sobre la concepción de educar (Belloti, 2023). Se pretende que los futuros profesores de educación física se apropien de saberes hegemónicos que darán vida al profesional de EF en las escuelas, configurando una propuesta de ser y hacer frente a niños, niñas y adolescentes (NNA), de quienes, a su vez, se espera que logren aprendizajes “importantes” para la vida. Sin embargo, la práctica docente, en general, no suele resultar como se preveía, sino que se observa una variedad de reconstrucciones del saber disciplinar que podrían comprometer su sentido para la vida del estudiante (Gamboa *et al.*, 2022; Dávila, 2023).

El saber de la educación física y el sentido de esta en la vida de NNA ha sido uno de los retos importantes en el sistema educativo mexicano. Para afrontarlo, se hicieron diversas reformas al currículum de la Licenciatura en Educación Física; cada una de estas propuso ciertos contenidos y objetivos orientados a influir en las prácticas que los egresados de esta área llevan a cabo en escuelas de educación básica (SEP, 2022, 2018, 2024; Dávila, 2023).

El saber desarrollado en la formación inicial es transformado en el ejercicio de la profesión; esto es, no existe de forma independiente a los profesores, es construido por ellos, desde sus particulares creencias, a partir de los propios paradigmas en EF y las particularidades de los estudiantes y su entorno. Al respecto, Gómez (2015) menciona:

[...] implica un saber de sí y del mundo acompañado de representaciones sobre las que no siempre el sujeto es demandado a reflexionar y explicitar [...] tienen una apariencia de naturalidad que proviene de la falta de registro consciente (incluido el propio profesor) [...] suele estar en la base de las valoraciones que la comunidad realiza sobre la disciplina. (2015, p. 104)

A partir de este planteamiento, se inició una etapa de indagación en torno al saber disciplinar docente como uno de los elementos determinantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que, de acuerdo con Amade-Escot (2009, cit. en Gómez *et al.* 2015), el sistema educativo se fundamenta en una relación inseparable entre tres componentes: un contenido del saber, el profesorado y los estudiantes. De aquí la necesidad e importancia de investigar en EF desde las prácticas (García, 2016); porque puede aclarar el proceso de

cuáles saberes se enseñan y qué aprenden los educandos, además de aportar información valiosa sobre cómo construir alternativas pertinentes para la enseñanza por parte de los profesores.

De esta forma, la investigación se interesó en los saberes que sobre la EF emergen en la práctica de docentes noveles, las construcciones propias que, desde esta práctica disciplinar, se enseñan y aprenden en las sesiones de EF. Diversos autores coinciden en esta necesidad de investigar problemas que giran en torno a la relación formación inicial-prácticas educativas (Watts et al., 2022; Gamboa *et al.*, 2022; Villaverde-Caramés *et al.*, 2021, entre otros). En este orden de ideas, Rozengardt (2019) señala que la formación de educadores físicos no debe centrarse únicamente en los procesos desarrollados, en este caso, en la escuela normal, sino también considerar la realidad profesional, el ámbito laboral y las prácticas que dan forma a su trabajo en los distintos espacios donde ejercen.

Sin embargo, al revisar las publicaciones de acceso libre en una búsqueda sistemática que comprendió los cinco años más recientes, son pocos los trabajos que se publicaron al respecto o se realizaron en otro sentido o contexto. Por ejemplo, uno de los principales es el de Cabrera *et al.* (2024) que aborda los saberes de educadores físicos de Chile. Estos autores sintetizan sus hallazgos en:

[...] saber asociado a la cultura general, el saber neurobiológico y el biofisiológico; el saber hacer asociado al entrenamiento y tecnificación deportiva, el emprendimiento, la prescripción de actividad física y salud, el liderazgo docente y la educación en contextos rurales y el saber asociado a la autonomía y el ecologismo. (2024, p. 1469)

Un ejemplo más es el artículo de Ayala y Orozco (2024) en el que evidencian un enfoque técnico en los saberes experienciales que aplican los estudiantes de EF de Colombia, Brasil, Argentina y Chile. Reportan una intencionalidad marcada por el propósito de conservar el control del comportamiento de los estudiantes, cumplir con los lineamientos institucionales y, en el aspecto motor, ejercer control corporal “mediante gestos metafóricos y deícticos aplicando roles específicos” (2024, p. 277).

MARCO CONCEPTUAL

En este trabajo se presupone que lo que se enseña no es el mismo conocimiento que se produce en las comunidades académicas o científicas, sino que pasa por un sistema de reelaboración, representación o creación por parte del profesor o las instituciones educativas que lo promueven (Chevallard, 1991, cit. en Pachón y Perafán, 2013). Son saberes que se adaptan para poder ser enseñados; incluso pueden resultar prácticas sustentadas en el sistema de creencias de los educadores o enseñanzas más bien copiadas que transpuestas de prácticas sociales de referencia (Mailhos y Peralta, 2024).

Las prácticas sociales de la EF en México tienen un marco de referencia que guían los saberes disciplinarios que se pondrán a disposición de NNA que estudian en las escuelas de educación básica. Respecto a los educadores noveles participantes en la investigación, es importante mencionar que fueron formados con el enfoque del Plan de Estudios 2002, bajo una mirada del saber disciplinar centrado en la corporeidad como base de la educación física y la edificación de la competencia motriz (SEP, 2002).

La corporeidad implica que el niño o adolescente cuando se mueve, lo hace como una totalidad, integrando a su ser corporal sus saberes, emociones, motivaciones, intenciones, actitudes y valores que manifiestan la influencia de su contexto social, familiar y cultural (SEP, 2002). La integración de la corporeidad persigue el conocimiento del propio cuerpo dentro del proceso evolutivo individual: la representación que la persona hace de él, su cuidado, aprecio y manejo y el uso de todas sus facultades. Por ello, habrá que generar en la práctica acciones en las que se favorezca el esquema, la imagen y el idioma corporal (cuerpo percibido, interpretado y expresado, respectivamente), el tiempo personal (cuerpo vivido), así como el espacio singular y social (cuerpo prolongado); es decir, todos los aspectos de su personalidad (Grasso, 2024; SEP, 2002).

La competencia motriz conlleva que el niño o adolescente sea capaz de otorgar significado a sus actos motrices, dirigirlos y regularlos, comprender los aspectos perceptivos y cognitivos que involucran en su ejecución y control, así como el vínculo con las emociones que los acompañan (SEP, 2002). Ello implica el desarrollo de una conciencia corporal por la que se den cuenta de lo que son capaces de hacer y cómo pueden lograrlo. Comporta también una capacidad autovalorativa y de reconocimiento de su propio movimiento. Esto invita a que el profesor considere la infinita posibilidad de movimientos intencionados, creativos y racionales que caracterizan al ser humano atendiendo los procesos cognitivos, afectivos y axiológicos de los estudiantes, y no limitarse únicamente a los motores (Dávila, 2023; Ayala y Orozco, 2024, entre muchos otros).

Aun cuando la integración de la corporeidad y el desarrollo de la competencia motriz son los dos pilares del ser y quehacer del educador físico de acuerdo con el programa 2002 (SEP, 2002), se incluyen otros saberes importantes a

desarrollar en las sesiones con niños y adolescentes; estos son: impulsar el deporte educativo que facilite el sentido de cooperación; un enfoque dinámico de la iniciación deportiva, en el cual interesa el desarrollo de las “habilidades motrices de tipo abierto o básicas para resolver múltiples situaciones de motricidad” (SEP, 2002, p. 42). Para ello, el profesor debe aplicar diversos “principios pedagógicos que favorezcan la adquisición de capacidades, habilidades, destrezas, conocimientos y actitudes” (SEP, 2002, p. 42). Asimismo, la promoción y cuidado de la salud es un saber que se espera en las prácticas educativas de los educadores físicos, en la idea de que la práctica regular de la educación física propicia un desarrollo sano y seguro.

Por otro lado, desde el Plan de Estudios 2017 de educación básica se indica que la EF se aborda desde una orientación sistémica e integral de la motricidad. En el planteamiento curricular, la EF se concibe como una estrategia pedagógica que favorece la formación integral de NNA mediante el desarrollo de la motricidad y la integración de la corporeidad (SEP, 2017). Los saberes a adquirir desde esta área incluyen experiencias orientadas a conocer, aceptar, cuidar y desarrollar el cuerpo, es decir, experimentar y poner a prueba capacidades, habilidades y destrezas en la solución de retos motrices, fomentar el juego limpio generando entornos de convivencia saludables y de paz al asumir valores y actitudes positivas, así como al adoptar estilos de vida sanos y activos (SEP, 2017).

Los saberes se organizan en tres componentes pedagógico-didácticos: desarrollo de la motricidad, integración de la corporeidad y creatividad en la acción motriz. El desarrollo de la motricidad tiene que ver con la integración de acciones reflexionadas que edifican la actuación inteligente, y se manifiesta cuando los alumnos exploran y ponen a prueba sus posibilidades motrices en la sesión.

Por su parte, la integración de la corporeidad supone la potenciación de la capacidad de cada persona para darle sentido y significado a los movimientos a partir de sus intereses, expectativas, necesidades y motivaciones corporales, no de rendimiento o de eficiencia, sino que consideran el cuerpo de una manera integral: “Procure la integración de la corporeidad en niños, niñas y adolescentes al reconocer sus gustos, y las motivaciones, aficiones, necesidades, actitudes y valores que establecen con sus compañeros” (SEP, 2017, p. 167).

Finalmente, para la creatividad en la acción motriz se busca que los alumnos hagan distintas propuestas, seleccionen las más apropiadas de acuerdo con cada problema o situación, las apliquen, “las organicen y, en todo caso, las reestructuren otorgándoles un toque personal, auténtico y creativo a su desempeño, lo cual implica procesos de decisión, intención y anticipación” (SEP, 2017, p. 598).

Se plantea que los educadores físicos consideren las características y condiciones individuales de cada NNA para impulsar su motricidad. En particular, deben favorecer el progreso sistemático de habilidades y capacidades motrices, mejorar su condición física y su expresión corporal y, a la par, sus saberes, hábitos y actitudes orientados al cuidado de sí. Además, se busca estimular a los estudiantes en los ámbitos afectivo y social, con el propósito de lograr una formación holística que repercuta en su calidad de vida (SEP, 2002).

Tanto el plan de estudios de educación básica de 2017 como el actual plantean una EF fundamentada en el modelo de explicación de las manifestaciones motrices denominado enfoque dinámico e integrado de la motricidad (EDIM), propuesto por Castañer y Camerino (2013) (SEP, 2017; SEP, 2022). En este se incluyen “cuatro dimensiones: perceptiva, energética, comunicativa y re-creativa que se generan a partir de cuatro esferas que representan los cuatro elementos constitutivos de la motricidad o capacidades motrices: perceptivo-motrices, físico-motrices, socio-motrices y recreativo-motrices” (Castañer y Camerino, 2013, p. 7).

Las primeras tienen que ver con la corporalidad, esto es, con la noción del propio cuerpo y la percepción del espacio y tiempo, equilibrio y coordinación (Castañer y Camerino, 2022, cit. en Ruiz, 2024). La segunda incluye las capacidades físico-motrices de resistencia, velocidad, flexibilidad y fuerza, además de la potencia, la resistencia muscular, la agilidad, el *stretching* muscular (Castañer y Camerino, 2022, cit. en Ruiz, 2024). La tercera abarca la comunicación, la interacción y la introyección (proyectarse y crear, imaginación, expresión y juego colectivo). Por último, se encuentran las habilidades fundamentales y las habilidades específicas (Castañer y Camerino, 2013; Castañer y Camerino, 2022, cit. en Ruiz, 2024).

Estos son los saberes cuyas narrativas y prácticas atraviesan el entorno de la formación inicial y, después, el del campo donde labora el educador físico. Son saberes que se espera se vean implicados en su práctica educativa y en los aprendizajes de sus estudiantes (SEP, 2018). Refiriéndose precisamente a este punto, en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física se plantea que el futuro profesional de EF experimente aprendizajes basados en este nuevo enfoque, con el propósito de diseñar acciones pedagógicas pertinentes y sustentadas en criterios que fortalezcan tres ejes fundamentales, a saber, la corporeidad, la motricidad y la praxis pedagógica, los cuales orientan el desarrollo orgánico biológico, motriz, psicológico, axiológico y socioemocional de sus estudiantes.

Por un lado, tenemos esta propuesta curricular para la formación de educadores físicos en EF y, por el otro, las exigencias de la educación básica. Es decir, se trata de una reflexión que abre la posibilidad de analizar las brechas entre lo que se plantea en la formación inicial y lo que realmente se implementa en las prácticas educativas cotidianas.

METODOLOGÍA

La investigación tuvo como objetivo identificar los tipos de saberes expresados en la práctica educativa de educadores físicos noveles a partir de la observación y el registro de sesiones de EF a fin de reconocer qué se enseña y aprende en EF, es decir, los saberes sobre la disciplina que manifiestan los egresados de la Licenciatura en Educación Física en su intervención docente. Se realizó desde el paradigma cualitativo, mediante la observación del mundo social, lo que ocurre en él. Se trata de “comprender y desarrollar conceptos partiendo de las pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar hipótesis o teorías preconcebidas” (Quecedo y Castaño, 2002, p. 7).

El diseño, denominado “emergente”, corresponde a la teoría fundamentada (Hernández et al., 2014), en el que las categorías no son predeterminadas, sino que surgen de los datos y de una codificación abierta. Asimismo, la teoría generada emerge de los propios datos (Hernández et al., 2014).

Una forma de acceder a los escenarios reales de la práctica es mediante instrumentos como el registro de observación, ya que permite “identificar, saber y conocer su mundo, su vida natural o social” (Campos y Lule, 2012, p. 48). El proceso comprende las siguientes etapas: registro o recogida de datos (en este caso, en formato de videograbación), transcripción de la información, análisis de la información, categorización y, finalmente, interpretación de los datos.

Para ello, se realizaron registros de observación de las sesiones de EF de una muestra clasificada como “casos tipo” (Hernández et al., 2014), correspondiente a seis egresados del Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE), todos formados en el plan de la Licenciatura en Educación Física (LEF) 2002; tenían entre dos y siete años de experiencia laboral en el campo. Se utilizó el formato de registro propuesto por Bazdresch (2017), que consiste en la videograbación con consentimiento informado de sesiones, para después hacer una transcripción. El registro en formato de video es apreciado para investigar porque “permite visionar e indagar información, así como construir y reconstruir realidades, no sólo desde quien investiga, sino también desde las personas o comunidades que narran su situación a través de las imágenes en movimiento” (De la Fuente, 2020, p. 110). Otros autores consideran valioso este formato de registro en investigaciones porque posibilita “capturar momentos precisos para ser analizados posteriormente las veces necesarias [...] destacar condiciones relevantes que pueden pasar desapercibidas cuando se usa otro tipo de instrumentos” (Pérez-Morales *et al.*, 2025, p. 113).

El análisis se apoyó en el software Atlas.ti versión 9.0, que permitió mayor transparencia, sistematicidad y rigurosidad. Las unidades de análisis consistieron en acciones y expresiones de los educadores en su intervención. Así se procedió

a codificar la información; los códigos asignados se jerarquizaron y se identificó la manera en que se relacionan entre ellos. Enseguida se establecieron familias de códigos, se elaboraron notas, memos y redes. Con las redes se identificaron nodos y, de estos, se comenzaron a integrar las categorías, para después perfeccionarlas y presentarlas (véanse las redes en el anexo).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de realizar el análisis de los registros, de hacer una triangulación y alcanzar la máxima y mínima variación, emergieron cinco saberes centrales mostrados por los profesores de EF en la práctica: habilidades básicas, contenidos de la EF, aprendizaje motor, condición del estudiante en la sesión y estrategias pedagógicas.

Habilidades básicas

Para los niveles educativos de preescolar y primaria, el fin de la EF tiene que ver, en el caso del primero, con la identificación de sus cualidades físicas y las de los otros, además de la percepción de que la actividad física es buena para la salud; en el segundo caso, con el reconocimiento de su cuerpo, la resolución de retos motores de forma creativa, la toma de decisiones sobre su salud como la higiene, alimentación y actividad física (SEP, 2017). Sin embargo, el principal saber que emerge de la práctica es la intención de todos los docentes de estimular las habilidades básicas durante una parte considerable de la sesión, tanto en grupos del nivel preescolar como de primaria (ningún docente laboraba en el nivel secundaria). De esta manera, centran su atención en que niñas, niños y preadolescentes confirmen, consoliden o mejoren el desempeño en saltar, correr, reptar, gatear, esquivar y lanzar: “rodando, estación 2 [...] La segunda, correr ¿Cuál es la tercera? [...] Caminar” (E3HB6), “nos vamos a desplazar. ¿Cómo le podemos hacer? [...]. Corriendo, saltando, pero lo vamos a hacer caminando” (E2HB2). Esto se realiza a través de actividades y materiales diversos que impliquen ir avanzando en mayor dificultad. Estos saberes suponen mayormente uno de los componentes pedagógicos de los tres impulsados por el Programa de Estudios para la Educación Básica (SEP, 2017).

La totalidad de las actividades propuestas por el profesor implica la ejecución de una o varias habilidades básicas durante la sesión, o una combinación de ellas. Las habilidades que obtuvieron mayor frecuencia son saltar y correr; de igual manera, esta es la combinación más frecuente, como lo confirman las siguientes menciones de los profesores: “Llega el viento y las pone a... a correr. En el otoño las hojitas de los árboles se caen. Llega el viento y las pone a... ¡a saltar!” (E4HB3), “para que no se hunda, van a tener que correr, de la portería, ida y vuelta, hasta la portería contraria. ¡Córranle!” (E3HB10). Durante las actividades, en ocasiones, los estudiantes proponen nuevos movimientos, con lo que diversifican la habilidad básica; de esta manera, entonces, hacen saltos con dos pies, con uno, hacia la derecha hacia la izquierda, girando, acciones que implican direccionalidad

(ubicación espacial) y coordinación. En este marco, se determinó que una parte importante es el componente denominado “desarrollo de la motricidad”, sobre todo lo que tiene que ver con la combinación de habilidades para diversificar patrones básicos y otorgar intención a los movimientos.

También se registró el componente “creatividad en la acción motriz” respecto a la propuesta de distintas respuestas motrices y expresivas ante un mismo problema. Pero, el actuar estratégicamente valorando resultados y mejorar su desempeño de forma consciente, que es la intención curricular al terminar la primaria (SEP, 2017), no se muestra como finalidad en las prácticas analizadas.

La idea de diversificación de movimientos, sobre todo los relacionados con las habilidades motrices básicas, es un elemento común entre los profesores. En este sentido, correr, saltar, reptar de diversas maneras y con distintos grados de dificultad parecieran condiciones que facilitan el aprendizaje motriz según los testimonios de los profesores: “Las brincamos y corremos en zigzag, saltamos banca” (E3HB5), “¡a saltar! con dos pies juntos [...] con un pie adelante (arriba) [...] cambio de pie” (E4HB7).

En este mismo orden de ideas, el hecho de que el estudiante proponga movimientos alternativos de acuerdo con la habilidad motriz básica a desarrollar es un saber en acción de cuatro educadores físicos, que se concreta en la pregunta ¿de qué otra manera se puede realizar? Es un cuestionamiento que, con diferentes matices, se repite durante las sesiones para sacar del estudiante una nueva acción motriz. Se trata de un conocimiento construido a partir de la experiencia, que se traduce en una rutina y que funciona como un esquema que permite anticipar lo que ocurrirá de inmediato y la forma habitual de afrontarlo, en este caso, en la cancha (Pachón y Perafán, 2013).

Los docentes no hacen uso de preguntas que sistematicen los factores básicos del movimiento humano (cuerpo, espacio, tiempo, relaciones y calidad del movimiento) como base para la diversificación creativa (Lora, 2011), preguntas como ¿con qué otra parte del cuerpo...?, ¿en qué otro lugar...?, ¿cuán rápido o lento...?, ¿cuán fuerte o suave...?, ¿con quiénes o cuántos...?, entre muchas otras posibles. Cuando las acciones motoras son o toman forma o estructura de juego, los docentes podrían agregar preguntas respecto al móvil, entendido en dos sentidos: como la meta y como los objetos que se manipulan en el juego. Asimismo, es posible agregar preguntas que conduzcan a la modificación de las reglas, complementar con otras o acordar nuevas.

Por otra parte, el proceso creativo podría llevarse más allá de la mera acción motora al plantear otro tipo de preguntas como, por ejemplo, las calificadas por la SEP (2017) como “detonadoras” para el componente “creatividad en la acción motriz”: “¿Qué hacer para resolver esta situación? ¿Qué han aprendido? ¿Qué falta por mejorar? ¿Cómo formular una estrategia efectiva de juego? ¿Qué funciones asumir en esta actividad? ¿Qué resultados pueden obtener?, etcétera”

(SEP, 2017, p. 177). Este otro tipo de preguntas, ausentes en la praxis de los docentes participantes, no reducen la diversificación al aspecto puramente motor y tienden a generar un proceso metacognitivo.

Llama la atención que la integración de la corporeidad sea uno de los aspectos menos abordados. Poco se favorece la capacidad para que los estudiantes se conozcan (imagen y esquema corporal) y se diferencien de los demás, que conduzca a la aceptación de sí, lo que dificulta la apreciación de respuestas en este sentido por parte de los educandos durante la sesión de educación física.

Esta clase de prácticas que obedecen casi de forma exclusiva a un criterio motor restringen el desarrollo de aspectos cognitivos, actitudinales (Betancur-Agudelo *et al.*, 2018) y, agregaríamos, relacionales. Si bien es fundamental el saber disciplinar para propiciar el desarrollo de una motricidad suficiente que garantice la disponibilidad corporal porque reduce el riesgo de no poder superar barreras para la movilidad a sus estudiantes, la intervención en EF podría tener todavía mayores alcances. En las prácticas analizadas, las habilidades o los patrones básicos y complejos se revelan como el fin; mientras, si los educadores concretaran otros saberes, estas habilidades se conformarían como la base y el medio (no como el fin) para educar (desarrollo equilibrado y que el estudiante le encuentre sentido y aplicación para su vida) (Touriñán, 2018).

Ese saber que propicia experiencias que detonan la práctica y el perfeccionamiento motor indica la construcción de una racionalidad técnica, puesto que se centra en el aspecto físico y descuida el educativo (Beltrán *et al.*, 2020). Cabe diferenciarla de la racionalidad técnico-instrumental que documentan Beltrán *et al.* (2020) porque las experiencias no tienen una finalidad de aplicación en la práctica deportiva. Por otro lado, al no ejercer de forma punitiva ni violentar física o verbalmente a los estudiantes, se puede decir que la intervención se acerca a ser educativa en este aspecto porque cumple con un criterio ético de forma (Touriñán, 2018) y representa un avance con respecto de aquellas prácticas que utilizaban el ejercicio y la actividad física como castigo (Dávila, 2023).

En la Escuela Normal se hace patente la necesidad de reflexionar, entre muchas otras cuestiones, sobre por qué la transformación ha sido incompleta. La actividad lúdica observada en la práctica de los docentes participantes, de acuerdo con la idea de Pérez y Simoni (2019), no ha “evolucionado” hasta la fase que denominan ludomotricidad (juego motor-juego motriz-ludomotricidad) por carecer de un aprendizaje consciente por parte de sus estudiantes. Además de esta reflexión, es necesario propiciar experiencias en el mismo sentido, es decir, que vayan más allá de la aplicación de juegos dotándoles de una orientación pedagógica y explicitaciones constantes sobre cómo se propicia el aprendizaje consciente (Pérez y Simoni, 2019).

En cuanto a las dimensiones propuestas desde el EDIM, la dimensión perceptiva es la de mayor presencia en las prácticas de EF de los docentes, en la que se integra espacialidad, temporalidad, coordinación, lateralidad y ritmo. A mayor distancia o con poca presencia está la energética, comunicativa y creativa, descuidando la estimulación de las cuatro funciones motrices fundamentales de ejercitación, cognición, emoción y significación que requiere toda manifestación de la motricidad (Castañer y Camerino, 2013).

Recursos para el aprendizaje motor

De acuerdo con los registros de sesión, el profesor pretende lograr una acción motriz cuyas características son de antemano esperables; se trata de un movimiento “correcto”. Para ello, recurre a la repetición –una y otra vez–, a la demostración de ejemplos de cómo hacerlo, a la modelación de movimientos y a la corrección de los estudiantes o al señalamiento de “errores”. Por otro lado, promueve la imitación e igualación de movimientos entre los estudiantes, que faciliten, todo ello, repetirlos, corregirlos, modelarlos, ejemplificarlos o diversificarlos.

En este sentido, según Betancourt-Agudelo et al. (2018), la formación se concibe desde una perspectiva tradicional basada en procesos instructivos, en la que los estudiantes se limitan a reproducir los movimientos sin generar una reflexión significativa sobre estos. De esta manera, se alimenta una participación que poco recurre a procesos dialógicos que impliquen mayormente al estudiante y el conocimiento que se pretende agenciar.

Dos de los profesores se apoyan en el uso del pizarrón; uno para diagramar la secuencia de acciones motrices, una forma de “memorizar” lo que van a hacer y cómo hacerlo, pues va acompañado del cuestionamiento que permita recordarlo. El otro lo utiliza para registrar el propósito de la sesión, a partir de una de las preguntas que anota en su cuaderno de la clase y que será respondida durante la sesión; sin embargo, no se observó realimentación al respecto. Su intención implicaba una manera de asimilar e introyectar y significar el movimiento.

El uso de estos materiales y recursos es persuadido por el mismo profesor, de tal manera que las actividades que propone terminan siendo predecibles y, en la mayoría de las ocasiones, no se convierten en retos reales, como lo dejan ver los siguientes discursos:

[el profesor toma unas llantas] Vamos a hacer una fila de aquel lado [pasa las llantas a los alumnos].

[interviene alumno] ¡Profel, ¿las vamos a ir rodando?

[el profesor responde] Rodando, estación 2. (E3HB1)

[...] al momento que yo diga esas palabras, todos se van a ir moviendo a donde yo diga. Voy a dar un silbatazo y les digo a dónde vayan. (E6HB3)

La acción motriz del estudiante está prevista por el profesor, y es reforzada o premiada, generalmente de manera social, lo que favorece su repetición que, de acuerdo con Garduño *et al.* (2020), está más relacionada con un estilo del profesor más bien “directivo”, pues:

Es quien toma el mayor número de decisiones en la clase (inicio, duración, número de realizaciones, finalización de la actividad), e incide en el aprendizaje, pues determina las respuestas motrices a realizar en todo momento, exigiendo respuestas estandarizadas donde el centro de atención es el producto resultante y no el proceso de aprendizaje. (2020, p. 8)

Por otro lado, solo uno de los profesores implementa espacios de aprendizaje en los que se promueven la experimentación, la reflexión y el razonamiento. Él realiza preguntas acerca de lo que los estudiantes pueden mejorar, la significación del movimiento, y cómo llevarlos a movimientos creativos y auténticos, lo cual facilita que el estudiante participe de modo activo en el desarrollo de la habilidad, lo que le representa un mayor esfuerzo cognitivo para generar respuestas a las nuevas situaciones motrices (Aisenstein, 2000, cit. en Garduño *et al.*, 2020). En esta praxis, el estudiante es quien experimenta para la búsqueda de soluciones a los planteamientos realizados por el profesor.

Una reflexión derivada de esta situación gira en torno a la persistencia de estilos de intervención directivos, no solo en una escuela normal formadora de educadores físicos, sino en todas las escuelas normales de México, pues este hallazgo coincide con el expuesto por Garduño *et al.* (2020) en un estudio acerca del estilo de enseñanza en un concurso nacional de la sesión de EF efectuado en 2017. Los participantes fueron formados en distintas escuelas normales distribuidas en todo el territorio mexicano y muestran este tipo de estilo directivo. En adición, en cuanto a la evaluación, en la que se encontró una tendencia a evaluar como se fue evaluado en la formación docente (Molina y López-Pastor, 2019), habría que preguntarse si se enfatiza el protagonismo del docente al planificar, proponer y organizar las actividades de aprendizaje y la evaluación sin la participación sustancial del estudiante normalista.

Condición esperada del estudiante durante la sesión

En general, los docentes esperan que sus estudiantes manifiesten ciertas condiciones que faciliten su aprendizaje durante la sesión, que fluya de forma más ligera o que logre el éxito deseado. Los educadores físicos no están excluidos de esta generalidad; su práctica, actividades y actitudes dan muestra de ello. Por una parte, se observó que la mayoría de los profesores realiza durante toda la sesión acciones para lograr centrar la atención de los estudiantes: “A ver. ¡Alto! [...] Manos arri..., en la cabe... [...]. Alto, como estatuas, nadie nos podemos mover” (E1CA1). Para ello, repiten en varias ocasiones las instrucciones. Se

propone activar motrizmente a los estudiantes a través de una canción que los lleve a centrarse en el toque de alguna parte del cuerpo. Este saber tácito busca aumentar las probabilidades de que la sesión transcurra conforme a lo que el profesor considera esencial que los estudiantes lleven a cabo.

Asimismo, cuatro de los profesores participantes procuran fomentar la interacción entre compañeros en cada sesión, pues consideran fundamental que el estudiante muestre disposición para colaborar con otros, así lo revelan menciones como: “me pongo de pie, me pongo frente a mi compañero, le doy un agradecimiento por el masaje que me dio” (E1CA2), “mira ese equipo de aquel lado, ya lo está logrando también, y aquí ya lo están logrando solos” (E2CA1). De ahí que el trabajo en parejas o la formación de equipos sean una constante. La interacción en la acción motriz se presenta como una manera de crear un movimiento en equipo, copiar los movimientos del otro, observarlo para hacer uno distinto o lograr una meta grupal, aunque no se logre del todo en algunas ocasiones, pues finaliza en un conjunto de individualidades, más que verdaderamente en un trabajo cooperativo.

Más allá de valerse de diferentes formas de organización para abordar el aprendizaje, estas develan una intencionalidad de control y guarda del orden, el respeto a los límites del espacio y la realización de las formaciones señaladas en el tiempo y el espacio, definidos como condiciones que los docentes esperan de sus estudiantes. Al respecto, durante la sesión se emiten varios mensajes verbales que incitan a cuidar el comportamiento grupal e individual, como: “Pero ¿ya estabas ahí? Hay que formarnos de nuevo. Acuérdense que no nos podemos meter si otros llegaron primero” (E1CA3), “Fíjense, les dije ir y regresar con la llanta. Los de atrás nunca llegaron allá [...] Deja de estarla molestando, Axel [...]” (E3CA1).

Finalmente, mostrar una disposición inicial, un interés durante la sesión y la satisfacción de la clase configuran también un requisito importante en sus estudiantes. Para ello, el profesor realiza acciones de motivación inicial como un saludo, al que contestarán en grupo, o una pregunta sobre su estado de ánimo. Además, se formulan cuestionamientos al final de la sesión relacionados con el agrado –o desagrado– de la clase, la parte que más les interesó y gustó.

Todas estas condiciones parecen tener la intención de que la sesión “fluya” de forma exitosa, relacionada con la facilitación del trabajo del profesor o la garantía de que el estudiante cuente con entorno que le facilite la realización del movimiento de manera adecuada. Así, se concuerda con Moreno *et al.* (2007) en que la preocupación por las conductas de disciplina e indisciplina es válida por el posible impacto de estas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el tiempo de aprendizaje, en el cuestionamiento a la intervención pedagógica, así como en la generación de distracción y estrés en el docente (Moreno *et al.*, 2007).

En la formación inicial habría que buscar que los futuros docentes sean capaces de comprender que las conductas inapropiadas son resultado y reflejo de múltiples factores y causas (Moreno *et al.*, 2007), y afrontarlas requiere más que la toma de medidas paliativas. Moreno *et al.* (2007) retoman de diversos autores algunos ejemplos de estrategias propuestas para mejorar el comportamiento de los estudiantes desde otras posturas no tan superficiales: los métodos positivos, el modelo participativo de la comunidad escolar (incluye a padres de familia y autoridades escolares), el desarrollo de habilidades de los estudiantes, la anticipación, un programa de asertividad, entre otros.

Contenidos y propósitos de la EF

A lo largo de la sesión, el docente refleja en cada actividad propuesta y en las interacciones con los estudiantes una clara intención formativa, que pone de manifiesto su visión acerca de los contenidos y finalidades de la EF, esto es, deja ver la construcción subjetiva del sentido de esta disciplina. La más importante, como ya se había mencionado, es la confirmación de las habilidades motrices básicas en la mayor parte de la sesión, durante parte importante del periodo escolar. Reptar, correr, caminar, esquivar, saltar, lanzar y atrapar de forma particular o combinada se solicitan repetidamente durante la clase, hasta más o menos dominar la habilidad pensada por el profesor, que puede ser desde la mera acción de saltar con los pies juntos de un lado a otro hasta saltar de manera coordinada con un grupo de compañeros hacia adelante, atrás, a un lado u otro. Todo ello, para crear, diversificar o recrear diferentes movimientos. En este punto, hay dos profesores que, solicitando un patrón motriz del estudiante o el impulso del cambio o la recreación del inicialmente propuesto, utilizan preguntas que los hacen reflexionar; por ejemplo, ¿cómo se puede realizar para llegar a una meta? o ¿cómo se puede hacer de otra forma?

Otros contenidos detectados en la sesión es el conocimiento de las diferentes partes del cuerpo (sobre todo en el nivel preescolar), la ubicación espacial, la hidratación y respiración, el cuidado de la seguridad personal a lo largo de la sesión, y, en menos casos de docentes, el autocuidado personal, como intención clara durante la sesión, evidenciado en expresiones como “Miren, el día de hoy hay que tener mucho cuidado, porque mira, no todos traemos tenis” (E1CP2), “¿Conocen los colores? A ver, ¿de qué color es el sol?” (E2CP3), “Ahorita vamos a descansar y tomar agua” (E4CP3).

Otro de los profesores integra el contenido de expresión de emociones durante la sesión, lo que se hace patente en enunciados como: “En el otoño las hojitas de los árboles se caen. Llega el viento y las pone a... reír [el profesor imita carcajadas] [...] A llorar [el maestro imita el llanto] [...] A gritar” (E4CP1). En particular, dos profesores del nivel preescolar integran contenidos multidisciplinares en las sesiones, incluyen en sus actividades motrices el pensamiento matemático,

la noción de número y la diferenciación de colores. La inclusión de estos contenidos y propósitos en la práctica pedagógica es un elemento central en el proceso de configuración del currículo (Vinicios y Tadeus, 2018, p. 470).

A diferencia de estos últimos, en la visita para hacer el registro, uno de los profesores del nivel primaria expresó no tener problemas con sus compañeros (docentes de aula), y la razón a la que lo atribuye es que “cada quien se dedica a lo suyo” (E6). Algunos docentes han construido un sentido de su función y finalidad (el cuerpo), “aparte” de las de los docentes de aula (la mente), lo cual constata la persistencia en estos de una concepción dualista que separa la educación física de los demás campos formativos.

Estos hallazgos indican una construcción en “obra negra” en referencia a los contenidos y propósitos de la EF en México fijados en el modelo vigente cuando se realizó esta investigación. Sí se propicia la exploración de la motricidad, pero no se insta a su aplicación y vinculación con la vida cotidiana; se busca que los estudiantes den algunas respuestas creativas, pero no para dar solución estratégica a situaciones de convivencia con los demás; apenas se percibe la mención de algunos aspectos de la adopción de estilos de vida saludable, y no se aprecia un trabajo sistematizado que conduzca a la valoración de la diversidad, el respeto a la multiculturalidad e interculturalidad (SEP, 2017). Estas situaciones invitan a repensar la formación inicial orientándola hacia el desarrollo de una sensibilidad vinculada a las situaciones sociales, la comprensión de la relevancia de su función y la consolidación de una conciencia crítica que favorezca la asunción de su responsabilidad, para que los futuros docentes desarrollen una sensibilidad mucho más conectada a la sociedad; la comprensión de la importancia de su función, y una conciencia como agente corresponsable en los procesos de transformación social.

Estrategias pedagógicas

Por último, en la sesión surge el conocimiento pedagógico sobre la diversidad de estrategias y principios pedagógicos utilizados y aplicados por el profesor de EF para propiciar el logro de aprendizajes durante la misma sesión. Podríamos diferenciar momentos en la sesión: inicial, central y final. Al inicio, la mayoría de los profesores centran la atención mediante alguna actividad e indican las acciones a realizar.

Uno de los profesores utiliza un cuaderno para anotar para cada día los aprendizajes esperados y las preguntas que permitan acceder a ellos desde la experiencia durante la sesión. El profesor entra al salón de clases y anota en el pizarrón: “Aprendizaje esperado: mi lateralidad con desplazamientos” Y refiere “¿Cuáles lateralidades aprendí? ¿Qué habilidades básicas usaste

para desplazarte? Esta sesión solamente van a ser dos preguntas” (E6EP1). El cuaderno se convierte en una herramienta para identificar los aprendizajes y los logros, que son permanentemente validados por el profesor, pues al menos los estudiantes tienen que mostrárselos.

Otro profesor también usa el pizarrón, pero para anotar las diversas etapas de un rally, de tal forma que estas se impriman en la mente del estudiante, pues, además, va confirmando cómo se desarrollará cada etapa con preguntas como “¿entonces qué vamos a hacer?”, “¿y después qué vamos a hacer?”. Durante la explicación, los estudiantes van expresando sus dudas sobre la actividad.

En la parte central de la sesión, la mayoría de los profesores utiliza distintas estrategias para enfocar la atención en la actividad. Una de ellas es completar una frase poniendo las manos en alguna parte de su cuerpo. Otros reconocen a los estudiantes que no están atentos y les señalan un cambio de comportamiento. Otros más utilizan el silbato y emiten la instrucción dos o más veces, lo que se puede ejemplificar con frases como: “¿Ya estás con tu pareja? ¿Están viendo? [...] ¿Sí estás viendo, Tiago? Arriba, Tiago” (E1EP3). “A ver, espérenme, guarden silencio, va a hablar su compañera” (E3EP3).

Para esta parte de la sesión, prevalecen algunas formas de juego y los circuitos de acción motriz en las propuestas de intervención de los docentes de EF participantes. Asimismo, se observó un rally y cantos y rondas en preescolar. Todas las actividades (juegos, circuitos, cantos, rally, etcétera) son seleccionadas, organizadas y aplicadas por los docentes. El uso de materiales no es novedoso y está inducido por el maestro. Las actividades son muy predecibles y no representan retos reales.

Por otra parte, la participación de los estudiantes es frecuente, pero limitada a la ejecución de las acciones motoras y a propuestas de otras formas de llevar adelante las actividades planteadas por los docentes. Las respuestas que se esperan son convergentes y son premiadas de alguna forma. No se distingue, por la falta de sistematización y la cantidad de sesiones observadas, si los docentes preguntan por otras formas, debido a una intención formativa o a cuestiones administrativas de tiempo (hay que abarcar todo el tiempo restante de la sesión con los juegos y actividades planeadas).

Es de reconocer que las estrategias empleadas en la praxis estudiada son valiosas para el desarrollo de los estudiantes y que, en comparación con la práctica tradicional de corte deportivo, podrían representar un avance. Existe una gran cantidad de estas estrategias –más de 90 según Dávila (2024)– que no son fácilmente observables en la práctica cotidiana de EF y que diversifican el cómo del proceso educativo, tanto en la motricidad como en la corporeidad y la creatividad.

Dávila (2024) asegura que la estrategia “juego de reglas”, en el que se gana y se pierde, es la más “socorrida” por los docentes de EF. Esta afirmación coincide con los resultados de este trabajo. Si bien se observaron algunas actividades que implican cooperación, estas pierden posibilidades educativas al comportar la victoria y la derrota.

Por otra parte, de acuerdo con Dávila (2024), la tarea de las y los docentes no es “poner juegos” o “ponerlos a jugar” (a los estudiantes), sino diseñar estrategias en las que los estudiantes puedan enseñarse a jugar, “a pensar, a tomar decisiones, a desarrollar algo que todos hemos oído y que sirve mucho en la vida cotidiana y que es el pensamiento estratégico” (2024, 13:20). En la misma línea, señala que no es la finalidad hacerlo perfecto, como buscan, en numerosas situaciones, los docentes observados, sino equivocarse y aprender de los errores, de los que, en la mayoría de las ocasiones, se aprende más que de los aciertos (Dávila, 2024). Sí se detecta un avance, pero aún no se ha alcanzado un proceso de formación crítica (Betancur-Agudelo *et al.*, 2018).

Tanto el modelo vigente al momento de recuperar las prácticas analizadas en este artículo como el actual modelo de la NEM sugieren la puesta en marcha de métodos activos que decantan en el diseño de estrategias en las que los estudiantes no solo proponen otras formas, sino que toman un rol protagonista caracterizado por una participación sustancial y que plantea un mayor apego a su realidad cotidiana (SEP, 2017, 2024). Retomar cada una de las estrategias requiere de un profesional reflexivo que las replantee, en aras de conseguir el papel protagónico de los estudiantes, ajustándose a los principios de las metodologías activas. Para esta categoría habría que reflexionar, entre muchas otras cuestiones, sobre qué se está haciendo o dejando de hacer en la escuela normal en estudio para que la mayoría de las y los docentes, una vez que se hayan insertado en el servicio, muestren un nivel técnico o, en palabras de Tobón *et al.* (2012), un nivel resolutivo.

Las estrategias didácticas implican niveles de complejidad, autoconciencia y comprensión progresiva sobre lo que se hace (Betancur-Agudelo *et al.*, 2018). Las prácticas analizadas se alejan de la propuesta de Betancourt-Agudelo *et al.* (2018), ya que se observó una escasa vinculación entre las sesiones de EF y los planes de estudio correspondientes. Aunque los modelos pedagógicos se orientan hacia enfoques más humanistas, críticos y participativos, prevalece una enseñanza centrada en la instrucción y el control de las conductas de los estudiantes.

Las metodologías activas y creativas dan mayor importancia al proceso educativo que al producto final. En estas, los estudiantes toman decisiones acerca de aspectos relevantes, con lo que aprenden a ejercer su libertad y responsabilidad; deciden cuándo y cómo realizar las tareas o cómo afrontar los retos motrices. Una característica de estos estilos es la posibilidad de proponer y crear mediante la libre exploración (Lora, 2011); la máxima característica es comprometer cognitivamente a los alumnos (Garduño *et al.*, 2020).

En coincidencia con Betancur-Agudelo *et al.* (2022), las prácticas pedagógicas y de enseñanza analizadas se apartan, en algunos casos, de dichas características y propósitos educativos reduciéndose a actividades de tipo directivo-instruccional, que poco favorecen el desarrollo del pensamiento y la motricidad intencionada de los estudiantes. Esto devela una situación de incongruencia entre el currículo prescrito y lo que sucede en la realidad dentro de “las canchas”, así como la carencia de pensamiento reflexivo, lo que no ayuda a contrarrestar la inercia de la tradición y los efectos de la situación laboral de los docentes. De acuerdo con Murcia *et al.* (2004, cit. en Betancur-Agudelo, 2018), el enfoque metodológico en los procesos educativos debe orientarse por una guía que parta de las capacidades de los actores involucrados de forma dinámica, es decir, que se estructure y reestructure continuamente a partir de la reflexión constante sobre la práctica pedagógica.

CONCLUSIONES

Respecto al objetivo de la investigación, en las prácticas observadas se logró la detección y la clasificación de cinco saberes centrales. En cuanto a la categoría “habilidades básicas”, en los educadores es evidente un enfoque y mayor dominio del componente programático del “desarrollo de la motricidad” y de la dimensión perceptiva del EDIM. Para la categoría “recursos para aprendizaje motor”, se determinaron las maneras en que los educadores, al tener el control de los materiales, espacios físicos y temporales, contenidos, así como de las actividades y estrategias, construyen estilos más cercanos a los tipos directivo y protagónico, que, al ejercerlos, en la mayoría de los casos, limitan a sus estudiantes a la repetición, memorización y reproducción de las acciones motoras.

En lo tocante a la categoría “condición esperada del estudiante durante la sesión”, los educadores conocen y aplican una serie de medidas técnicas superficiales encaminadas a que los estudiantes pongan atención y muestren conductas para asegurar que la sesión fluya. Para la categoría “contenidos y propósitos de la educación física”, con fundamento en los hallazgos, es posible afirmar que los educadores físicos continúan en un proceso de consolidación profesional, dado que, si bien promueven la exploración de la motricidad, aún no logran articularla con la aplicación de esta en la vida cotidiana, el desarrollo del pensamiento estratégico, la adopción de hábitos saludables y la valoración de la diversidad (como se plantea en el programa).

Por último, en lo relativo a la categoría “estrategias pedagógicas”, los educadores muestran un avance con respecto de las prácticas tradicionales enfocadas en el deporte y que utilizaban el ejercicio como castigo. Estructuran las sesiones de forma aparentemente típica en tres momentos,

pero estos no obedecen a la lógica del entrenamiento deportivo. Por otra parte, continúan asumiendo un papel protagónico que coloca a los estudiantes sin una participación sustancial en la toma de decisiones sobre aspectos relevantes de su proceso formativo.

En general, se puede afirmar que en las prácticas analizadas persisten las habilidades básicas como contenido y finalidad, lo que revela la posibilidad de que el aspecto motor sea el que dota de identidad a los docentes de EF, rasgo que puede perfilarse para profundizar en la investigación. Este saber que excluye la corporeidad indica que el movimiento es solo limitado al desarrollo de un "cuerpo máquina". La mirada holística, que se favorece desde el abordamiento de la corporeidad, no forma parte de los saberes y de la conciencia epistemológica de los educadores, del ser que expresa, piensa, siente, etcétera. Con una excepción, se encontró una secuencia que conduce al eficientismo motor. No está implícita una epistemología como movimiento que construye personas. Asimismo, se constata la ausencia de la parte dialógica y de procesos que generen autogestión y autovaloración, que propicien la conciencia corporal, saber "quién soy", "cómo soy", cuáles capacidades tengo, qué se me facilita.

Todo esto, en un ejercicio autocrítico y reflexivo, hace que cuestionemos, como formadores de formadores, si continuaremos en esta postura vertical de intervención, con pocos espacios para que los futuros educadores construyan, pregunten, problematicen, planeen, etcétera. Se hace patente la necesidad de propiciar, desde la escuela normal, que los estudiantes conecten su profesión o su función con los problemas nacionales y globales, que visualicen su impacto social y en la naturaleza y desarrollen una visión de conexión con los otros, con la tierra, el mundo.

Una de las principales limitaciones de la presente investigación es la cantidad de prácticas observadas. Así, se nos plantea el reto de aumentar la capacidad para recuperar la práctica de los docentes en servicio. Sin embargo, lo expuesto aquí sí alcanza para llamar la atención sobre los aspectos analizados.

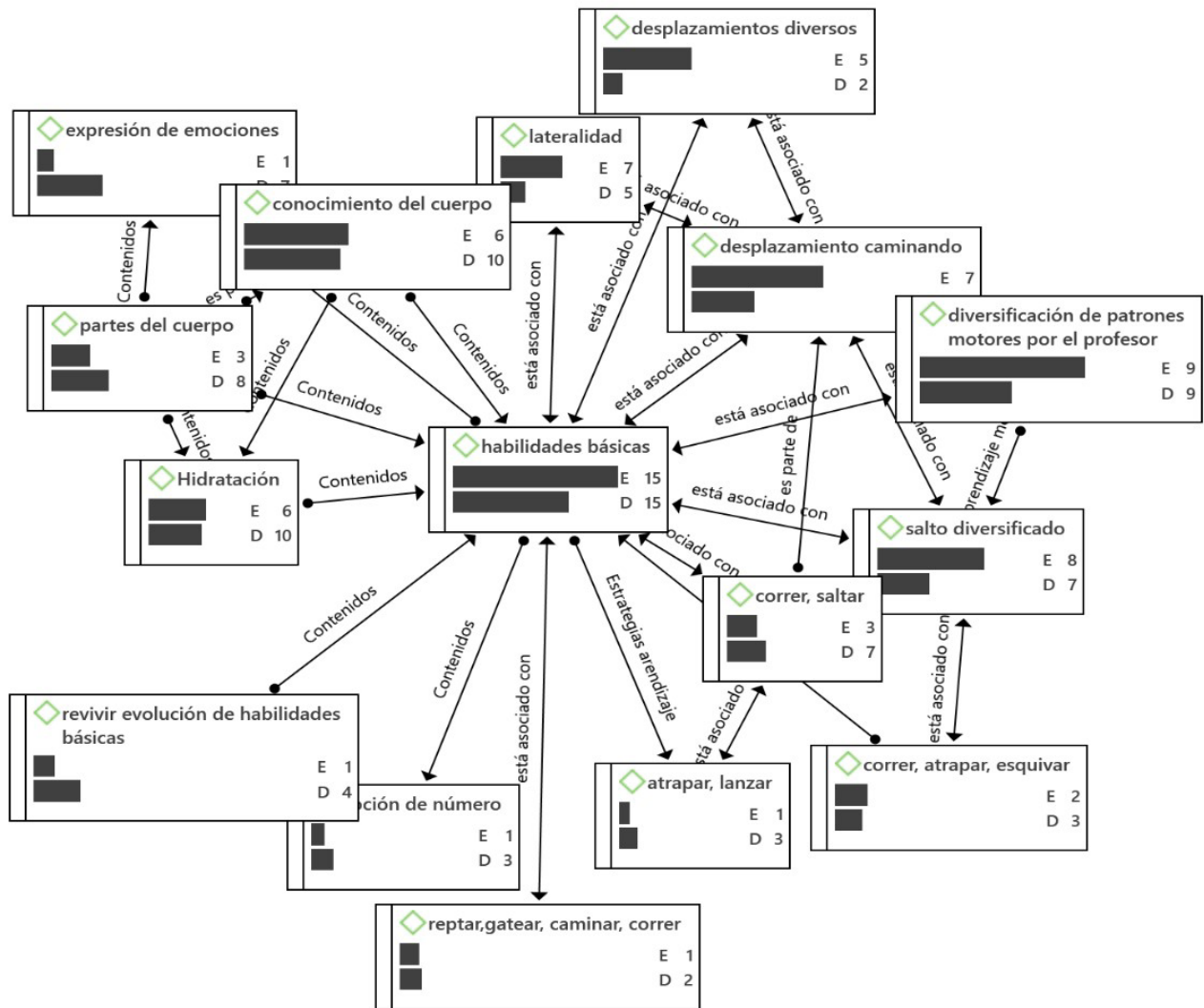
BIBLIOGRAFÍA

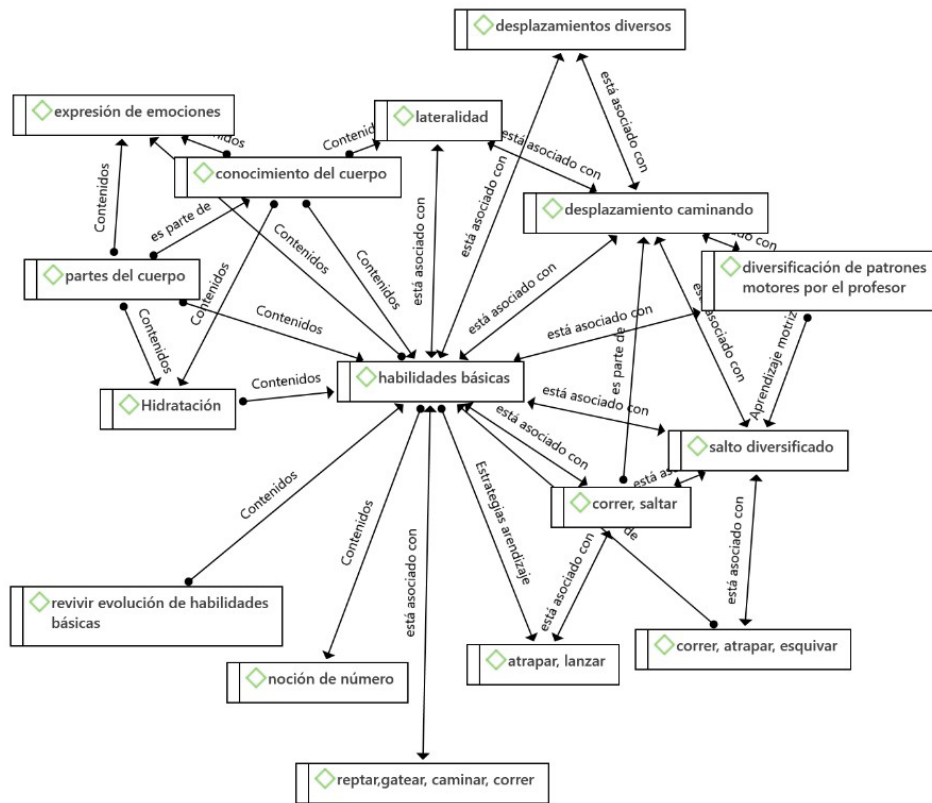
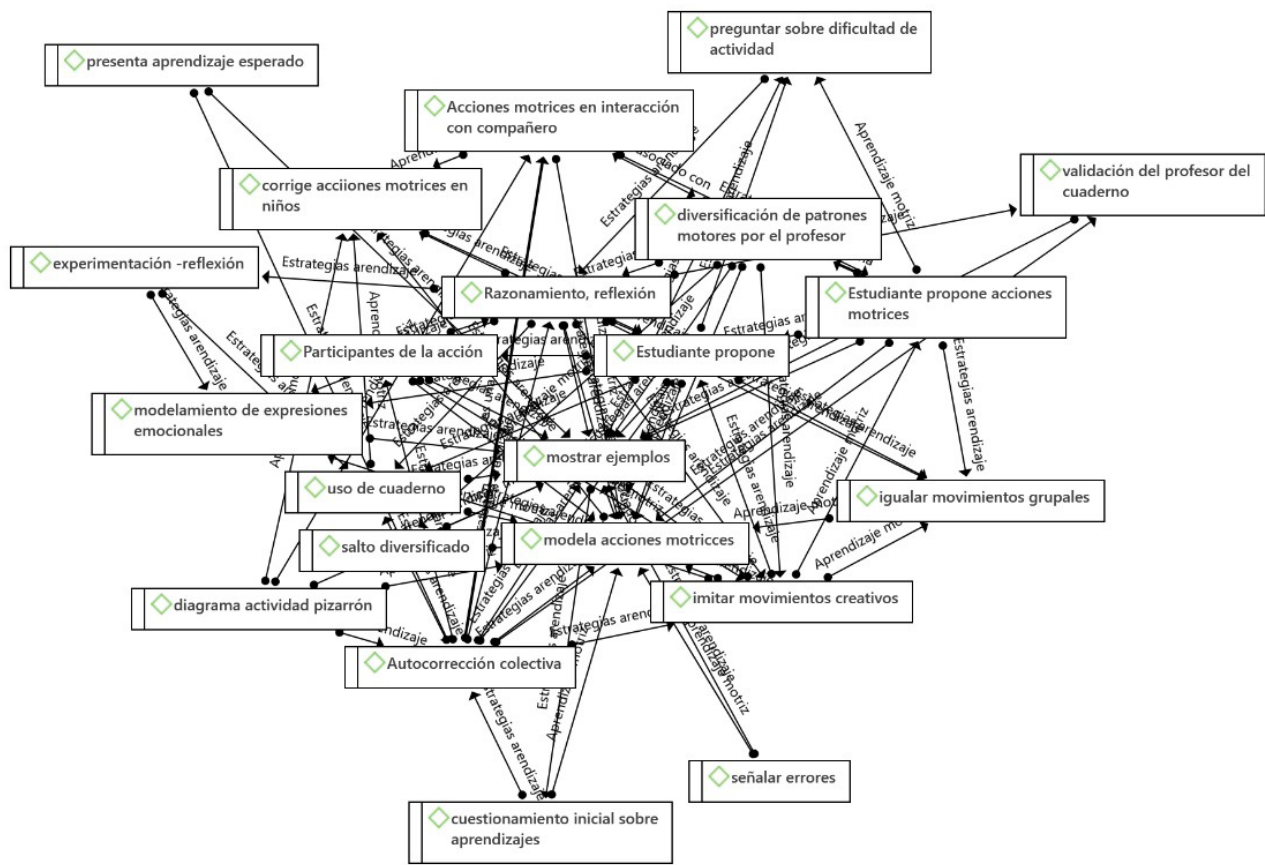
- Ayala, C., y Orozco, C. (2024). Saberes experienciales docentes en el prácticum de Educación Física, Recreación y Deporte. *Retos* (53), 271-279. <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-nacional-autonoma-de-mexico/educacion-y-docencia/saberes-experenciales-en-el-practicum-de-educacion-fisica-2024/127493498>
- Bazdresch, M. (2017). Trayecto formativo [diplomado]. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Beltrán, J.; Barros, J., y Carter, B. (2020). Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno. *Revista Espacios*, 41(4), 1-19. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n04/a20v41n04p19.pdf>
- Belloti, S. (2023). Las prácticas pedagógicas en la educación física en el nivel inicial. Entre los saberes, propuestas de enseñanza y organización de la clase. En Memoria Académica. Repositorio Institucional de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.16780/ev.16780.pdf
- Betancur-Agudelo, J.; López-Ávila, C., y Arcilla-Rodríguez, W. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 15-32. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.2>
- Botejara, J., y Meringolo, P. (2013). Educación física como campo de saberes: efectos en la conformación curricular de la formación superior. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte* (6), 62-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5826429.pdf>
- Cabrera, J. F.; Caniuqueo, A. D.; Ojeda, R. L.; Alamos, P. A.; Cresp, M., y Lagos, P. A. (2024). Competencias relevantes en profesores de educación física en Chile: un análisis más allá de los estándares de la profesión docente. *Retos* (51), 1469-1477. <https://silice.csic.es/publication/abca88d9-2491-4165-bb88-6ee05ec7a870>
- Campos, G., y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmaj*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Castañer, M., y Camerino, O. (2013). Enfoque dinámico e integrado de la motricidad (EDIM). *Accionmotriz* (11), 5-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6698346>
- Dávila, M. A. (2023). *¿Cómo entender el enfoque actual de la Educación Física en México?* Secretaría de Educación Pública. https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/IMG_TEX_EN_CON/XRYxulsx7q-Como%20entender%20el%20enfoque%20actual%20de%20la%20Educacion%20Fisica%20en%20Mexico.pdf
- De la Fuente, P. (2020). *La reflexión en el prácticum durante el trayecto formativo el estudiante normalista* [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241]. Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://rixplora.upn.mx/jspui/bitstream/RIUPN/141717/1/UPN241DDEFUPA2020.pdf>
- El Fortachón de Educación Física. (2024, diciembre 17). Estrategias didácticas de Educación Física en la NEM, en voz del Mtro. Miguel Ángel Dávila Sosa [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=iUlcp1aNXBI>
- Gamboa, R., Jiménez, G., y Fernández, C. (2022). Una educación física “otra” pensada desde las infancias. *Retos* (45), 54-63. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8285039>
- García, E. (2016). Generar investigación científica desde la observación de la sesión de educación física. *Revista Edu-física.com Ciencias Aplicadas al Deporte*, 8(18), 75-99. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica/article/view/1072/838>

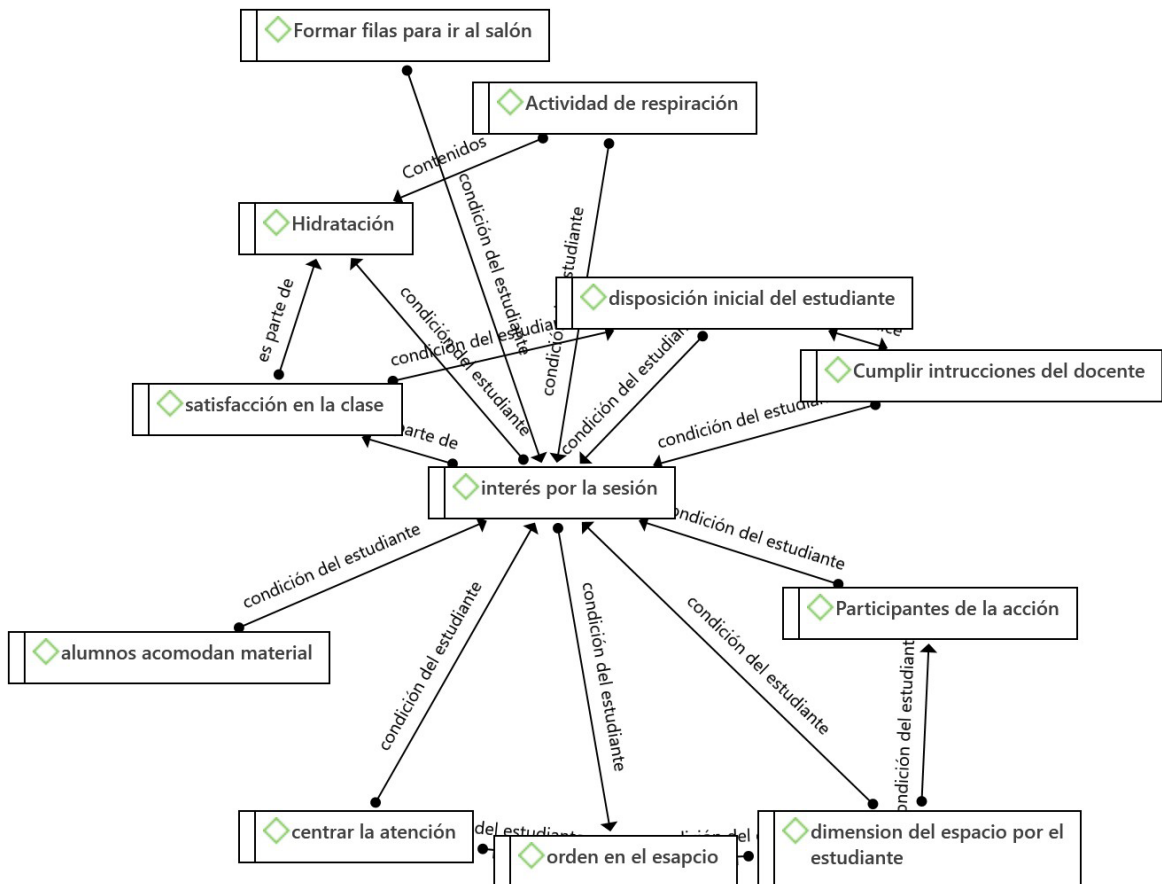
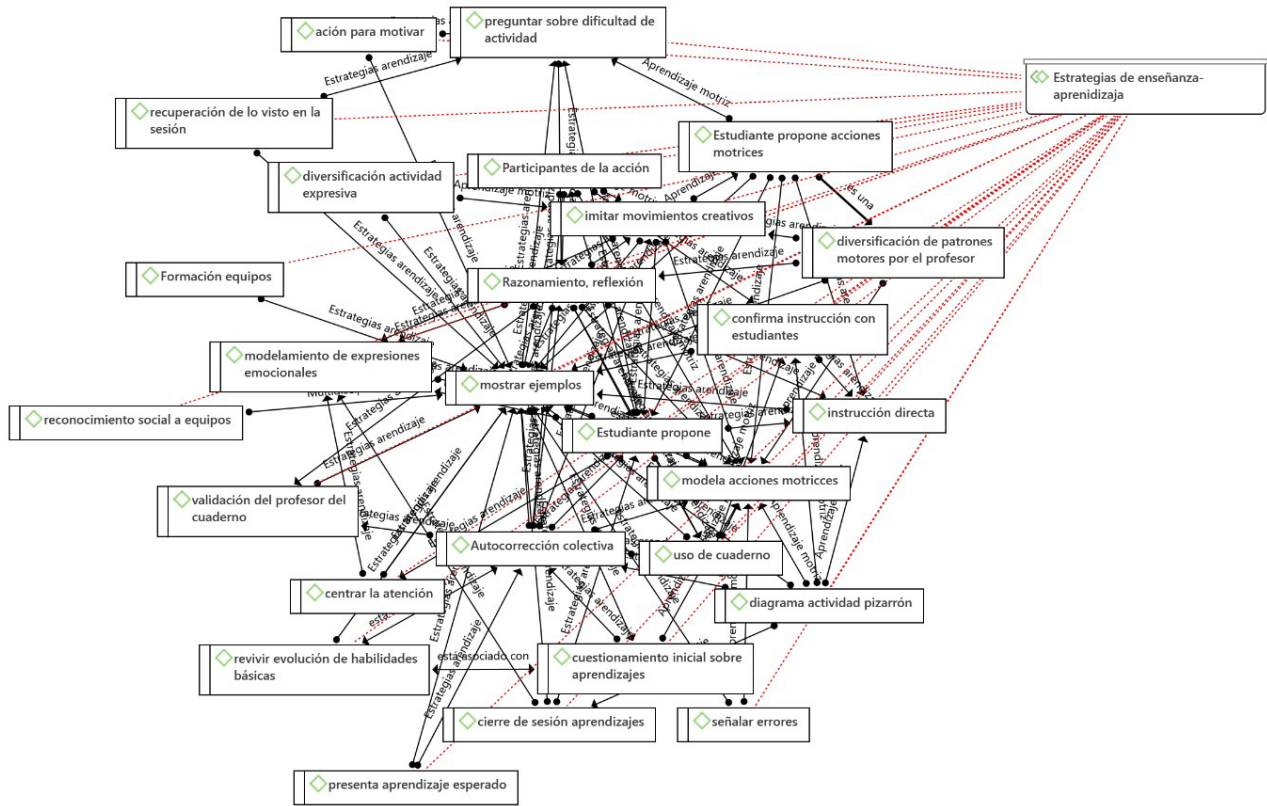
- Garduño, J., Solís, L., y Rivera, H. (2020). Estilos de enseñanza del Concurso Nacional 2017 de la sesión de Educación Física en educación primaria. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* (edición especial), art. 2. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticaivalores.com/index.php/dilemas/article/view/2223/2276>
- Gómez, R. (2015). Saber disciplinar y saber didáctico en la educación física: entre epimeleia y transmisión en cultura corporal de movimiento. En A. Ferreira (comp.), *Pensando la educación física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo* (pp. 101-122). Miño y Dávila. https://www.researchgate.net/publication/341298822_SABER_DICIPLINAR_Y_SABER_DIDACTICO_EN_EDUCACION_FISICA_ENTRE_EPIMELEIAS_Y_TRASMISION_EN_LA_CULTURA_CORPORAL_DE_MOVIMIENTO
- Gómez, R., Gronchi, L., y Scarnatto, M. (2015, septiembre 28-octubre 2). *Didáctica de la educación física en contextos de vulnerabilidad: elementos para pensar las relaciones entre transposición y grupalidad* [conferencia presentada]. 11° Congreso Argentino y 6° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Ensenada, Buenos Aires. https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54815/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Grasso, A. (2024). Capítulo 2. La nueva corporeidad humana. En J. Garduño, J. Ruiz, A. Grasso y C. Velázquez (eds.), *Motricidad, corporeidad y creatividad motriz en la Educación Física* (pp. 45-64). Qartuppi.
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw Gill.
- Lora, J. (2011). La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 739-760. <http://www.umanizales.edu.co/publicaciones/campos/cinde/index.html>
- Mailhos, P., y Peralta, C. (2024). Saberes, experiencias y prácticas corporales culturales: Educación Física y enseñanza. *Journal of Movement and Health*, 21(1), 1-9. [https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue1\(2024\)art191](https://doi.org/10.5027/jmh-Vol21-Issue1(2024)art191)
- Molina, M., y López-Pastor, V. M. (2019). ¿Evalúo como me evaluaron en la Facultad? Transferencia de la evaluación formativa y compartida vivida durante la formación inicial del profesorado a la práctica como docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Moreno, J.; Cervelló, E., y Martínez, C. (2007). Los comportamientos de disciplina e indisciplina en educación física. *Revista Iberoamericana de Educación* (44), 167-190. <https://rieoei.org/RIE/article/view/746/1418>
- Pachón, J., y Perafán, G. (2013). El conocimiento profesional del profesor de Educación Física. *Lúdica-Pedagógica*, 2(18), 123-131. https://scholar.google.com.mx/r?hl=es&as_0%2C5&q=EL+CONOCIMIENTO+PROFESIONAL+DEL+PROFESOR+DE+EDUCACION+FISICA+Y+LA+LUDOMOTRICIDAD+EN+EDUCACION+FISICA+Y+ENSEÑANZA&btnG=
- Pérez, H., y Simoni, C. (2019). Transitando del juego motriz a la ludomotricidad en educación física. *EmásF. Revista Digital de Educación Física*, 10(60), 42-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7063105>
- Pérez-Morales, P.; Zambrano-Vacacela, L., y Ullauri-Ullauri, J. (2025). Capítulo 4. El video como recurso para la reflexión docente en procesos de formación e investigación educativa. En L. D'Aubeterre y L. Ria (coords.), *Videoformación docente: la experiencia internacional del programa Néopass* (pp. 111-130). Editorial UNAE.
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica* (14), 5-40. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>

- Rozengardt, R. (2019). *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente: Un estudio en la Pampa* [Tesis de Doctorado, Universidad de la Plata]. Memoria Académica. Repositorio Institucional FaHCE-UNLP. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=jte1841>
- Ruiz, J. (2024). Capítulo 1. Bases de la corporeidad, la motricidad y la creatividad motriz desde la neurociencia. En J. Garduño, J. Ruiz, A. Grasso y C. Velázquez (eds.), *Motricidad, corporeidad y creatividad motriz en la Educación Física* (pp. 11-44). Qartuppi.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2024). *Plan de Estudios para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2018). *Licenciatura en Educación Física. Plan de Estudios 2018. Programa del curso. Educación física en la educación obligatoria*. Secretaría de Educación Pública. <https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/LEF/OoowMTaWxm-LEF103.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Educación Física. Educación Básica. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. Secretaría de Educación Pública. https://www.ipmp.gob.mx/web/acervo_digital/documentos/Libros%20Digitales%20Coleccion%20AC/Educacion-Fisica.pdf
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2002). *Plan de estudios 2002. Licenciatura en Educación Física*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (s/f). Planes 2018. Licenciatura en Educación Física. <https://cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018/126>
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson.
- Villaverde-Caramés, E.; Fernández-Villarino, M.; Toja-Reboredo, B., y González-Valeiro, M. (2021). Revisión de la literatura sobre las características que definen a un buen docente de Educación Física: consideraciones desde la formación del profesorado. *Retos* (41), 471-479. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.84421>
- Watts, W.; Zwierewicz, M., y Tafur, J. (2022). De la práctica pedagógica instrumental a la práctica reflexiva en educación física: retos y posibilidades manifestados en investigaciones precedentes. *Retos* (43), 290-299. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8055261.pdf>

ANEXO
REDES ATLAS.TI







SABERES DE PROFESORES: EL SER, ESTAR Y HACER DEL PROFESOR EN SU LABOR PEDAGÓGICO-EDUCATIVA

TEACHERS' KNOWLEDGE: THE ESSENCE, PRESENCE, AND ACTIONS OF TEACHERS IN THEIR PEDAGOGICAL AND EDUCATIONAL WORK

Fecha de recepción: 30 de abril 2025

Fecha de aceptación: 01 de diciembre 2025

D1: 14 mayo 2025

D2: 12 octubre 2025

Gabriela Sánchez Hernández¹

Celeste Santoro²



Investigaciones

RESUMEN

Este artículo versa acerca de los saberes de los profesores. Las narrativas de los profesores participantes detonan un ejercicio reflexivo sobre sus saberes, el cual discurre a lo largo de diversas experiencias contadas y las maneras en que estas modificaron, alteraron, revelaron, disrumpieron, confirmaron, reconfiguraron, respaldaron, significaron sus particulares formas de ser, estar y hacer dentro de la universidad (Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco), y, sobre todo, las maneras en que definen su labor educativa. Estas formas de ser, estar y hacer la labor educativa constituyen los insumos que envuelven la toma de decisiones en torno a prácticas, dilemas, propuestas educativas. Todo ello, abona un continuo movimiento dialéctico y transformador de los saberes de los profesores. Hablar de estos mismos saberes es develar esa formación que discurre por los ámbitos de la formación informal que constituyen los dilemas, las decisiones, las acciones y las prácticas educativas que ocurren día a día en la labor educativa de los profesores.

Palabras clave: educación superior, profesores universitarios, saberes docentes, saber pedagógico.

ABSTRACT

This text deals with the teachers' knowledge. The narratives of the participating teachers detonate a reflective exercise on their knowledge, which runs along various experiences told and how these modified, altered, revealed, disrupted, confirmed, reconfigured, supported, signified their particular ways of being, being and doing within the University (Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco), and above all, define their educational work. These ways of being, being and doing educational work, constitute the inputs that involve the decision making around practices, dilemmas, educational proposals. All of this contributes to a continuous, dialectical and transformative movement of teachers' knowledge. To speak of teachers' knowledge is to unveil that training that runs through the spheres of informal training that constitute the dilemmas, decisions, actions and educational practices that occur on a daily basis in the educational work of teachers.

Keywords: higher education, pedagogical knowledge, teaching knowledge, University professors.



¹ Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Correo electrónico: gsanchez@upn.mx

² Universidad de Buenos Aires. Correo electrónico: celesant10@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Una de las preguntas más relevantes e incluso clásicas de la pedagogía es ¿qué tipo de hombre queremos formar desde la escuela? Le siguen otras preguntas cruciales al responder esta primera: ¿qué tipo de hombre estamos formando en las aulas y escuelas de nuestro país?, ¿a qué tipo de sociedad está sirviendo nuestro hacer y nuestro ser educativo? Si atendemos a los tiempos actuales, en los que los valores son estructurados y emanados del consumismo y de las políticas neoliberales hegemónicas vigentes en nuestro país, estas preguntas pueden resultar ociosas y fuera de lugar por su obviedad.

No obstante, muchas de las prácticas educativas de los profesores de todo nivel educativo, así como las directrices que guían y conducen las discusiones y acciones orientadas a modificar y cambiar los contenidos curriculares –sobre todo en el nivel medio y el superior–, se centran en la formación de sujetos capacitados y habilitados (habilidades obtenidas en las instituciones educativas) para su pronta y adecuada inserción laboral, en un mercado neoliberal, en el que la educación ya es un producto y un servicio más.

La primera pregunta es una pregunta brújula que busca detonar la reflexión, el sentido y la orientación de esta; de igual forma, esta pregunta nos recuerda cuál es el camino de todo quehacer educativo y pedagógico. Convendría preguntarse desde cuándo dejamos de creer en utopías educativas y nos dejamos llevar –ya sea por acción, omisión y/o comisión– en ejes cardinales propios del pedagogo técnico, con buenas o excelentes habilidades y competencias que le permitirán insertarse en el mercado laboral. Es así como preguntas filosófico-epistemológicas disparan un pensamiento reflexivo que a primera instancia nos lleva a (re)conocer los lugares epistémicos y de toma de decisiones en los que los profesores se encuentran ubicados hoy día.

Sobre todo, reconocemos las inercias que, desde las políticas públicas educativas y hacendarias, cercan nuestro quehacer educativo en actividades administrativas, tecnocráticas y orientadas altamente hacia mecanismos y dispositivos de evaluación, que buscan continuamente justificar nuestra permanencia dentro de la institución educativa en cuestión. Estos entramados, y sus correspondientes complejidades, caracterizan y ponen en circulación nuestro quehacer docente y académico. Ello se expresa a partir de las relaciones, interacciones, así como de decisiones que tomamos día a día, en nuestro ejercicio educativo.

Por ello, consideramos pertinente hablar de saberes de los profesores como marcos referenciales que brindan información situacional valiosa, la cual alude a los lugares epistemológicos en que se encuentran los profesores, tanto intelectualmente como en el desarrollo de la labor educativa como docentes universitarios. Partimos de un esquema muy particular en el que los profesores son los que hablan, son los que tienen algo que decir, algo por reflexionar, cuyos insumos provienen de ellos mismos: de su experiencia. Por lo tanto, hablamos de experiencias y saberes en plural, encarnados, producto de contextos y situaciones determinados; de saberes alterados, tal como muchos autores apuntan hoy en día.

Para nosotros, hablar de saberes de los profesores es una forma de restituirle a los educadores el valor, la importancia, la centralidad, el reconocimiento, la autoridad moral y su lugar primordial en las acciones educativas que buscan formar sujetos y sociedades que rebasen y sepan escapar de las reducciones y agotamientos requeridos e impulsados por las diversas expresiones neoliberales del mercado laboral, proyectadas desde las políticas públicas en materia de educación.

DESARROLLO

En el rastreo de pistas que permitan aproximarnos a “esa cosa llamada saber(es)” hemos seguido a numerosos autores que se sumergen en el tema, ya sea de forma central o tangencial. Sin embargo, hablar de saber(es) es un desafío, ya que, en términos generales, nos parece que se trata con una caja negra en torno a la reflexión, acercamiento y definición sobre lo que entiende por ciencia en su dimensión sociológica.

En el mundo académico de las ciencias humanas es común hoy en día encontrar la palabra saber(es) en los títulos y enunciados de tesis, artículos de investigación, capítulos de libros e incluso libros. Sin embargo, su asidero conceptual es un tanto rebelde y escurridizo, ya que alude a muchos aspectos de la vida en general de los colectivos situados en diversos contextos histórico-sociales. La definición de saber(es) se hace generalmente en planos muy altos de abstracción, justamente para no perder su capacidad hermenéutica y analítica.

El saber: la relación entre el sujeto y el mundo

Iniciaremos con una revisión del posicionamiento de Charlot (2007) al respecto. Este autor en parte reflexiona sobre el saber a partir del mundo educativo, en particular desde el horizonte del aprendizaje. Define aprendizaje como formas diversas desde las cuales los sujetos se apropian del mundo; por lo tanto, todas las cosas que existen en el mundo con el que interactúan los sujetos son susceptibles de ser aprendidas en formas de “contenidos intelectuales”; asimismo, aprender puede cobrar formas de dominar el hacer de una (o varias) actividad (2007, pp. 61-62).

Este aprender pone al sujeto en condiciones permanentes del saber, en tanto que son formas que no se reducen al aprender un conocimiento o a hacer o ejecutar una actividad. Para el autor, en realidad se trata de “la relación que el sujeto mantiene con el mundo”, con su mundo. La relación con el mundo es una relación más amplia que el saber adquirido.

Para Charlot, buscar un saber o interesarse en conocer “es instalarse en un cierto tipo de relación con el mundo”. Por esta razón, concluye que para comprender un saber determinado es necesario adentrarse y aprehender la relación del sujeto con el mundo que produjo ese saber, así como con el tipo de relación (interacción) entre el sujeto y el mundo, que condiciona ineludiblemente el saber que moviliza el ejercicio intelectual y el hacer (2007, pp. 63-64).

Para Charlot (2007), así como para Monteil (1985) y Schlanger (1978), el saber es una relación en sí. El saber puede verse como el resultado aparentemente autónomo e independiente. Es muy común verlo así; sin embargo, el saber es una relación situada y contextualizada. Por ello, estos tres autores definen el saber como una relación con el mundo.

Según Charlot (2007), existe un error muy común al pensar en “las formas específicas de un objeto natural, las que se llamarían ‘saber’, de las cuales se podrían definir especies, variedades, mientras que son formas específicas de relación con el mundo” (2007, p. 65). Es así como, para el autor, “no es el saber mismo el que es práctico, sino el uso que se hace de él, en una relación práctica con el mundo” (2007, p. 65). Esta advertencia tiene implicaciones de orden metodológico, ya que nos indica el tratamiento del saber en situaciones de investigación y de trabajo de campo. Nos advierte de mirar las relaciones que originan el saber, así como nos pone alerta de mirar que esas relaciones son multidireccionales, en las que existe una complejidad de interrelaciones e interacciones de sujetos diversos con el mundo (contextualizado).

Para Charlot (2007), es necesario mantener precaución extrema cuando se tiene la tentación de adjetivar y poner apellidos a los saberes, ya que ello contribuye a crear confusiones sobre la comprensión de los mismos saberes. La principal confusión es tratar los saberes en términos de objetos o cosas con

características propias: hacer una tipología de ellos. No olvidemos, entonces, que lo que se estudia en torno a los saberes es la relación e interacción establecida entre el sujeto y su mundo.

Asimismo, Charlot (2007) sostiene que si el saber en realidad versa sobre una relación entre el sujeto y el mundo, entonces:

[...] el valor y el sentido [del saber] le vienen de las relaciones que implica e induce su apropiación. Dicho de otra forma, un saber no tiene sentido y valor más que en referencia a las relaciones que supone y que produce con el mundo, consigo mismo, con los otros. (2007, p. 68)

El significado, el sentido y el valor del saber (saberes) los otorga el resultado de las interacciones entre sujeto(s) y su mundo. Estamos hablando, por lo tanto, de configuraciones y construcciones dialécticas, colectivas y sociohistóricas, en las que todos los factores y sujetos interactuantes se ven alterados, afectados y, en consecuencia, transformados. De ahí que algunos autores hablen de saberes alterados (Frigerio, 2010).

La alteración habla de cambio y transformación no solo del mundo con el que interactúa el sujeto. Como bien lo ha señalado hasta ahora Charlot (2007), el sujeto que se interrelaciona con otros sujetos y con el mundo también se modifica y altera a sí mismo. La relación que se desarrolla y se despliega entre el sujeto, los otros sujetos y su(s) mundo(s) de igual forma se transforma, cambia: todos los que intervienen en las relaciones que supone un saber en movimiento ineludiblemente cambian, se modifican, se alteran, se transforman.

Charlot (2007) argumenta que la educación es en realidad poner en determinadas situaciones de interacción a los estudiantes con ellos mismos, con otros estudiantes, con sus grupos sociales, con la institución educativa y con el mundo en general. Hablar de la educación solo en términos cognitivos, de aprendizajes de contenidos –en términos acumulativos– y de didácticas es una confusión que ha puesto fuera de foco el sentido real de la educación intelectual y ha permitido, desde nuestra opinión, la entrada de políticas educativas de corte técnico y neoliberal. Para el autor, hablar de saberes es hablar de una relación, la relación del Hombre con su Mundo.

Los saberes encarnados de los profesores

Otro autor que, desde nuestro punto de vista, ha reflexionado ampliamente sobre aquello de lo que trata y es “el saber”, “los saberes” es Tardif (2014). Él distingue dos corrientes desde las cuales se piensa y reflexiona sobre los saberes. Una es la denominada “mentalista”, que se interesa por los saberes desde la óptica de los procesos mentales basados en la que denomina “actividad

cognitiva". Por otro lado, se encuentra la corriente de pensamiento que el autor llama "sociologismo". Este consiste en más que minimizar, sino desaparecer, la aportación y la agencia generadora de los sujetos en tanto constructores de sus saberes. En esta línea de pensamiento, los sujetos quedan invisibilizados y del todo subordinados ante las instituciones sociales a "los mecanismos y fuerzas sociales" externas, tales como las ideologías, las gramáticas institucionales, las pugnas de los grupos de poder, la cultura hegemónica" (Charlot, 2007, p. 13). Tardif (2014) concluye que ambas posturas son peligrosas y que, sobre todo, reducen las posibilidades de aprehensión, comprensión y estudio de los saberes de los profesores.

La postura de Tardif (2014) es muy clara; sostiene que los saberes de los profesores obedecen a trayectorias profesionales en las que los procesos presentes en la ejecución de las prácticas educativas y docentes de los profesores, así como en el contexto sociohistórico y situacional en el cual cobran sentido, acción y efecto estas acciones, son determinantes para entender la producción y configuración de los saberes. Según Tardif (2014), son estas condiciones de las prácticas y del trabajo educativo las que generan saberes, diríamos, encarnados. El autor señala los linderos teóricos en torno a los saberes en general:

En el ámbito de los oficios y profesiones, no creo que pueda hablarse del saber sin relacionarlo con los condicionantes y con el contexto del trabajo: el saber es siempre el saber de alguien que trabaja en algo concreto con la intención de realizar un objetivo cualquiera. Además, el saber no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los profesores es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con los alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro. Por eso, es necesario estudiarlo [el saber] relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente. (Tardif, 2014, p. 10)

Se observa la claridad contextual, situacional y de pertenencia identitaria de los saberes; los concreta y los encarna en el hacer profesional de sus creadores: los profesores. Explica Tardif (2014) que los saberes tienen dueño y pertenencia clara, no son abstracciones ni entidades objetivas y abstractas. Hablar de saberes docentes y educativos es hablar del trabajo y la labor docente y educativa de los profesores. Se trata de una unidad indisoluble, incluso para el ejercicio analítico en el marco de las investigaciones educativas que se ocupan de este tema.

En cierta forma, Tardif (2014) coincide con Charlot (2007) en que los saberes son manifestaciones de las prácticas (relaciones con el mundo) educativas y docentes de los profesores. Estas manifestaciones nos hablan de trayectorias profesionales situadas y contextualizadas. En función de ello, Tardif (2014) advierte ciertas condiciones y características de estas prácticas educativas y docentes: son sociales y colectivas, son cambiantes, nunca están dadas y, mucho menos, acabadas, se encuentran en cambio permanente. Asimismo, el correlato

de las prácticas educativas y docentes: los saberes educativos y docentes son significados por las experiencias, las trayectorias de los profesores. No pueden abstraerse ni separarse de los contextos y situaciones histórico-sociales en los que fueron producidos, ya que, entonces, perderían significado y sentido.

El ser y estar en el mundo es en realidad de lo que tratan los saberes. Tardif (2014) aporta una definición de saberes que brinda pistas para la caracterización de estos durante una investigación: “el saber del docente es plural, compuesto, heterogéneo, porque envuelve, en el propio ejercicio del trabajo, conocimientos y un saber hacer bastante diversos, provenientes de fuentes variadas y, probablemente, de naturaleza diferente” (Tardif, 2014, p. 15). Dichos saberes son inasibles si no se observan, atienden y estudian sus prácticas y relaciones con el mundo de los sujetos que los encarnan. Las encarnaciones de los saberes educativos y docentes de los profesores aluden a las diversas formas contextualizadas del ser y hacer individual y al mismo tiempo colectivo y social de los profesores.

Tardif (2014) sostiene que “el ser y el hacer o, mejor, lo que yo soy y lo que yo hago al enseñar no deben verse como dos polos separados, sino como resultados dinámicos de las propias transacciones insertas en el proceso del trabajo escolar” (2014, p. 14). Esta aproximación teórica y metodológica de los saberes de los profesores ha sido opacada por la sobrevaloración de las competencias técnicas y pedagógicas que deben poner en juego los docentes en sus labores educativas. Son estas últimas las que permiten, en muchos casos, la permeancia, a través de la evaluación, de los docentes dentro de sus instituciones educativas. Con ello, se ha descarnado el saber de los docentes, se le ha apartado de su identidad constituida a partir de su ser y estar en relación con el mundo educativo, docente, en las aulas.

Ha sido desvalorizada la voz del docente que reflexiona sobre su ser y hacer en situaciones educativas y docentes; ni pensar en la posibilidad de contar con espacios colectivos horizontales en los que se discurra y reflexione acerca del saber de los saberes educativos y docentes de los profesores. En ocasiones, se podría sostener, un saber que no se sabe; un saber que se tiene en torno a su ser, su estar y su hacer educativo y docente, es decir, un saber que, en muchas ocasiones, los profesores tienen de forma no consciente en torno a sus saberes. Se podría argumentar que es un saber que en ocasiones no se sabe que se tiene; sin embargo, Tardif (2014) señala que es un saber manifiesto, que resulta evidente en el ser y hacer de cada práctica y relación educativa y docente. Se trata de saberes que se ponen en juego a lo largo de la ejecuciones y acciones involucradas en las prácticas educativas y docentes de los profesores. El autor resume su posición en torno a los saberes y la labor educativa de los profesores de la siguiente forma:

En suma, el saber está al servicio del trabajo. Esto significa que las relaciones de los docentes con los saberes no son nunca unas relaciones estrictamente cognitivas; son relaciones mediadas por el trabajo que les proporciona unos principios para afrontar y solucionar situaciones cotidianas. Esa idea tiene dos funciones conceptuales: en primer lugar, tiende a relacionar orgánicamente el saber con la persona del trabajador y con su trabajo, lo que él es y hace, pero también lo que fue e hizo, a fin de evitar desviaciones hacia concepciones que no tengan en cuenta su incorporación a un proceso de trabajo, subrayado la socialización en la profesión docente y en el dominio contextualizado de la actividad de enseñar. En segundo lugar, indica que el saber del educador lleva consigo las marcas de su trabajo, que no sólo se utiliza como medio de trabajo, sino que se produce y modela en y por el trabajo. (Tardif, 2014, p. 14)

Es el trabajo cotidiano de los profesores el espacio que pone de manifiesto y moviliza sus saberes relacionados con su ser, su hacer y, añadimos para incluir a Charlot (2007), su estar en el mundo educativo y docente; la experiencia que conforma la trayectoria profesional de los profesores, la interface que une ambas dimensiones expuestas por Charlot (2007) y Tardif (2014).

LA NARRATIVA COMO ACOMPAÑAMIENTO Y ENCUENTRO DE VOCES EN LA INVESTIGACIÓN (METODOLOGÍA)

La investigación tuvo como principal reto generar una charla entre colegas, es decir, el investigador que investiga forma parte de la misma institución y es colega, compañero docente de la misma Área Académica de Teoría Pedagógica y Formación Docente. Por lo tanto, en términos metodológicos, consideramos conveniente transitar por las posibilidades de interacción, comunicación y reflexión albergadas en este método de investigación cualitativo.

Entre los principales supuestos que nos convencieron para adentrarnos en los mundos académicos de los compañeros docentes está el de formar parte del mismo todo, el de reconocer que las narrativas con compañeros académicos con casi 40 años de servicio implicaban hablar de la vida, de lo humano de la vida y de lo humano que encierran las historias narradas desde el referente Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. Es decir, las narraciones, como una forma de re-conocerse y re-conocernos en los relatos que han creado y crean el mundo académico que formamos y a su vez nos forma en la cotidianidad de nuestro trabajo educativo. La experiencia narrativa contada y escuchada implica por doble vez al investigador y al "investigado" en tanto que quien escucha se implica al imaginar, validar y legitimar (Conelly y Clandinin, 2009) lo que escucha a partir de que este primero forma parte del entorno y contexto socioeducativo de la institución.

Las narrativas que se pusieron en juego durante el trabajo de campo entre los participantes de la investigación (investigador e investigados = colegas profesores de la misma Área Académica y de la misma institución) giran en torno a experiencias y vivencias compartidas, en las que lo que emana es vida

y sentidos familiares (Connelly y Clandinin, 2009) comunes en el ámbito del sentir colectivo. Vidas que se construyen a través de relaciones del pasado que vuelven al presente a través del relato y que son resignificadas tanto por el que escucha como por el que cuenta. Es así como se establece una nueva relación de implicación con lo relatado entre el que escucha, ya que su acto lo hace partícipe de eso que se cuenta, y el que cuenta, pues la historia de la vida misma, la suya, es configurada por el acto del presente eterno que encuadra al oyente y al relator. Ambos quedaron cifrados en el momento de contar y en la interpretación que ambos otorgan a partir de la relación horizontal que tienen durante la conversación y, también, por el lado de la colegialidad.

Estos puntos metodológicos sostenidos por las narraciones los queremos exponer a partir del siguiente supuesto: "Aquí se relata parte de una historia que empezó cuando un día una voz salió al encuentro de otra voz. Las voces empezaron a caminar juntas" (Remei, 2009, p. 61). Este es uno de los principales ejes metodológicos por los cuales se consideró pertinente trabajar con narraciones cuando el investigador forma parte del contexto, la institución, y ya de antes forma parte de relaciones entre colegas académicos y de trabajo. Es decir, la relación de horizontalidad acontece en duplicado: al hablar y contar cosas del nosotros, ese nosotros es sustentado en una ipseidad (Bedoya, 2009) que se vive; se es colega y se desarrolla con la complicidad que se produce al momento de escuchar e interpretar al otro compañero que cuenta, que se cuenta y que nos contamos.

Es así como el estudio tuvo como método las narrativas de diez profesores pertenecientes al Área Académica de Teoría Pedagógica y Formación Docente (Área Académica 5) de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco) (Ciudad de México). Estos profesores mantienen la característica de ser fundadores o casi fundadores, pues cuentan con antigüedad académica de por lo menos 35 años de servicio docente y aún siguen activos dándole vida y dando su vida a la UPN-Ajusco.

Entre las actividades que estos académicos han realizado en esta universidad –a la que ellos coinciden en denominar su "segunda casa", pues en ella han pasado 40 años de sus vidas–, se encuentran básicamente la docencia, el apoyo a la docencia, la gestión, la difusión y, en algunos casos, tareas vinculadas a la investigación.

Los relatos de los profesores participantes aluden inevitablemente a una relación dialógica y al mismo tiempo dialéctica: su vida en la UPN-Ajusco y la vida de la UPN-Ajusco desde sus trayectorias académicas como profesores de la institución. Mucha de esta polifonía expresada en los relatos de los profesores obedece a la multidimensionalidad del ser, hacer y estar como docente universitario. A su vez, estas formas de vivir el mundo académico educativo se configuraron a partir de la formación académica como estudiantes, en su mayoría de magisterio, su tránsito como maestros de primaria y su ingreso a la UPN-Ajusco, en donde iniciaron su camino como profesores universitarios, al mismo tiempo que le dieron continuidad a su formación académica en diversos posgrados.

EL DISPOSITIVO PARA RECUPERAR LA EXPERIENCIA EDUCATIVA CONTADA (RESULTADOS)

Ochoa y Suárez (2005) elaboraron y han puesto en marcha un proyecto educativo orientado a la recopilación y la sistematización de experiencias pedagógicas. Este proyecto busca generar sinergias de acompañamiento horizontal, es decir, entre profesores que deseen "reconstruir sus experiencias escolares". El proyecto consiste en "la escritura, lectura, reflexión y conversación de experiencias educativas, pedagógicas, de gestión, entre muchas otras" (Suárez y Ochoa, 2005, p. 31).

En el estudio que realizamos alteramos el orden que siguen estos autores en el proceso de documentación de experiencias escolares. Se desarrollaron dos ejes temáticos que dieron pie para la elaboración de una guía conversacional.

La narración transcrita fue enviada al profesor autor de esta como parte de una segunda fase de lectura de la conversación. Con ello, se buscó la continuidad del ejercicio reflexivo, provocar a la memoria, así como contar con la posibilidad de mirarse y pensarse a sí mismo. La lectura que cada profesor hizo de su narración hablada, ahora puesta en papel, constituye un momento crucial para el reconocimiento de sí y de sus saberes, a la vez que corre paralela a otra línea reflexiva: la reconceptualización y resignificación de las prácticas y experiencias propias (Unda, 2015). Este momento tiene como fin que los profesores vuelvan a reescribir, ampliar, reacomodar, precisar los contenidos de sus documentos (cabe señalar que son documentos creados por ellos mismos), siempre acompañados ineludiblemente de la reflexión sobre su ser, hacer y estar como profesor universitario.

El tercer momento consistió en recibir ese documento escrito, modificado por su autor, para proceder al análisis, el cual estuvo orientado por seis ejes temáticos, que más adelante se enunciarán. Es así como la estrategia comenzó con la conversación orientada por los ejes temáticos que nos interesaba indagar, convertidos en puntos de detonación de la reflexión, expresada a través de la conversación entre pares y horizontal. Suárez y Ochoa señalan que “el relato de una experiencia pedagógica transforma el ‘decir en escribir’. Y más aún: transforma el ‘escuchar en escribir’” (Suárez y Ochoa, 2003, p. 23).

SABERES QUE CONFIGURAN LÍNEAS PARA LA REFLEXIÓN. ¿EL PUNTO DE PARTIDA? (DISCUSIÓN)

Destacamos cuatro puntos que sobresalen: 1) el ejercicio reflexivo en torno a los saberes que no sabemos que sabemos; 2) la vinculación y articulación consciente de nuestras experiencias y relaciones educativas con las configuraciones de nuestros saberes; 3) la sistematización y resguardo de los saberes de los profesores, y 4) el trabajo colectivo en los momentos o fases de reflexión y sistematización de los saberes de los profesores.

1) El ejercicio reflexivo en torno a los saberes que sí sabemos y los que no sabemos que sabemos. Los profesores participantes aseguran que sí reflexionan sobre lo que sucede cotidianamente en su labor educativa; sin embargo, es una reflexión fragmentada, discontinua, no sostenida en el tiempo. Es una reflexión que no rebasa la contingencia de los eventos que llegan a ocasionar un alto en el hacer educativo cotidiano de la conversación (reflexión sobre posturas, recuerdos, posicionamientos, memorias narradas). Es la transcripción de la narración, lectura de lo narrado, reescritura de la narración realizada por el autor profesor y que le exigen discurrir sobre “lo que pasó”. La reflexión a la que aluden los profesores en sus narraciones no se entiende como parte de un proceso y tampoco es vista como un mecanismo de autoformación del profesor activo, tal como sostienen algunos autores (González, 2016). Por tales motivos, los profesores llevan a cabo una reflexión que no se erige como elemento sustantivo de su quehacer educativo; no constituye una práctica más de su labor.

“Lo que se sabe” está asociado frecuentemente a los contenidos de los programas y al conocimiento científico que los estudiantes deben aprender. La condición de aprender o del aprendizaje es la que tamiza la concepción de saberes expresada por los profesores. Es así como los saberes de los profesores, tal como lo señala Tardif (2014), están anclados a la mirada y dimensión cognitiva, ya que tales saberes siempre se arrojan por la inquietud y preocupación del aprendizaje. Esta preocupación, a su vez, se convierte en un parámetro para que el profesor realice una autoevaluación sobre su buen, mediano o mal desempeño docente.

Derivado de lo anterior, las narrativas recopiladas dejan ver que los profesores asocian el saber con “lo que se sabe” vinculado al conocimiento que los estudiantes deben aprender. “Lo que se sabe” se toma como un conocimiento o información “dado”, incuestionable, que debe ser transmitido. Mucho de lo que los profesores “saben” también está articulado con sus didácticas implícitas en los procesos de transmisión de conocimientos, nunca de saberes. Es así como queda expresado en sus narraciones.

En la segunda fase del proceso de reflexión acerca del contenido de las narraciones, las cuales estuvieron en su poder una vez transcrita la primera narrativa, se observó que, a excepción de uno de los siete profesores, la preocupación surgida de la lectura de la narración fue mejorar la redacción de esta. Solo un profesor trabajó de manera directa con la ampliación del contenido de su narración. Dos profesores más no respondieron y los otros cuatro trabajaron su producción en el plano de la redacción. Ello nos habla mucho del lugar epistémico y ontológico en el que los profesores nos situamos: nos interesa mucho la imagen que se presenta de nosotros al mundo exterior, razón por la cual resultó imprescindible componer la redacción del documento, antes que ahondar en las temáticas contadas. Esto se entrelaza con la excesiva carga de trabajo; nos referimos al trabajo centrado en aspectos administrativos (llenado de formatos, informes, solicitudes de becas, actividades orientadas a comprobar actividades académicas, entre otras de esa índole), lo que deja en realidad muy poco tiempo para la reflexión-traslado al papel.

¿Qué nos dice todo esto? Sostenemos que son nulos el uso y la organización de los tiempos laborales dentro de la institución, así como de los espacios para crear y promover el ejercicio reflexivo (implica verbalización, escritura y lectura de las producciones y textos propios y de otros profesores) en torno a nuestros saberes que se generan cotidianamente. En contextos de neoliberalismo académico, el tiempo destinado al trabajo académico y educativo está orientado a la producción de diversos productos que son evaluados por sistemas de becas, que eventualmente son equiparables a puntos y a remuneraciones que van directas al salario.

En este sentido, en las narrativas encontramos, respecto a la sistematización de los saberes y experiencias docentes y académicas, una visión vinculada de forma indisoluble al tiempo que esta práctica requiere: “Sistematizar es tiempo, que no me reconoce la universidad porque no se registra como investigación; sería una reseña, y eso no lo aceptan” (profesor Jesús Ramírez).

Así, este punto de vista, al parecer simple, pero que es muy común entre los profesores, encierra una complejidad mayor que toca diversas aristas del problema: la cultura de la reflexión sobre el quehacer educativo de los profesores y los tiempos personales e institucionales, regulados o no, permitidos o no oficial y culturalmente. Al respecto, Sacristán (2008) sostiene que la organización, el ordenamiento y la regulación del tiempo en una actividad determinada hablan de la organización social permitida y valorada, es decir, como una forma de control y poder social y/o político.

La actividad social regula el tiempo; los usos de éste regulan la actividad social. Invertimos el tiempo, ritualizamos su paso, de acuerdo con un orden social, dentro de él. El tiempo es orden y organización dentro de la sociedad; es un factor constitutivo de la misma, gracias al poder que tiene de estructurar las actividades sociales (el trabajo, el ocio o la vida cotidiana), las relaciones entre los seres humanos y de modelar la personalidad de los individuos que se tiene que acoplar a un mundo organizado que es previo a ella. El día no lo abre el amanecer del sol, sino la hora de comenzar los preparativos del trabajo. Una vez que ha sido creado todo ese orden [...], se nos aparenta como un orden natural. (Sacristán, 2008, p. 46)

Ese orden social se puede traducir en cultura hegemónica en la formación de los profesores, así como en aquello que se conoce como gramática institucional, que no valora, no forma, no hace conciencia; simplemente no se le da siquiera un lugar dentro del tiempo institucional del despliegue del profesor en el interior de la institución a las

prácticas reflexivas (y sus consecuentes productos) colectivas e individuales de los profesores en acción. Esta situación se expresa en dos frases que engloban esta concepción del tiempo para la reflexión del profesor: “hay tiempo para...” o bien “no hay tiempo para...”.

Es así como surge una pregunta imperiosa: ¿cómo no hay tiempo para reflexionar y sistematizar-resguardar las experiencias vividas de los profesores en la acción cotidiana constituida por sus diversas y variadas tareas educativas? Esta pregunta puede tener diversas lecturas e interpretaciones; una de ellas, que puede resultar muy lamentable en varios sentidos, alude a la desvaloración social e institucional del profesor.

El examen de la frase “no hay tiempo para...” se vuelve un instrumento de análisis, como lo estamos exponiendo ahora y, también, un instrumento de denuncia del orden educativo hegemónico que desvalora, silencia e invisibiliza la necesidad de generar tiempos institucionales orientados exclusivamente a la reflexión y la sistematización de experiencias, saberes, creaciones y productos, surgidos en cada uno de los procesos educativos de los profesores.

1) La sistematización es la otra parte del binomio expresado en la frase arriba citada, que en realidad es un trinomio: trabajo-tiempo-cultura (Hargreaves, 2018). Los procesos de sistematización de saberes, experiencias y conocimientos de profesores son formas de poner “orden” a lo que mora en los recovecos de la memoria: es dar voz y entidad a eso que se sabe, es escuchar y externar, tanto a uno mismo como a otros, aquello que se sabe y constituye “mi ser, mi hacer y mi estar” en el mundo educativo. Así, la sistematización, como mecanismo de dilucidación en torno a los saberes –salvo en el caso de un profesor participante–, tampoco se lleva a cabo. En el caso del profesor que dijo que sí lleva a cabo la sistematización y el resguardo de sus reflexiones y saberes y sus prácticas educativas y docentes cotidianas, lo hace mediante el formato de diario del profesor, que escribe a mano.

2) La temática anterior está imbricada con la vinculación y la articulación consciente de nuestras experiencias y relaciones educativas con las configuraciones de nuestras prácticas y saberes – tanto los dilucidados como los que permanecen en la sombra, por decirlo de alguna manera–; forma parte de la cultura, cuya inercia nos hace pensar en los saberes como autónomos, independientes y neutrales a toda práctica educativa realizada por profesores en contextos sociohistóricos determinados. Estas prácticas educativas obedecen a formas particulares de ser, estar y hacer en el mundo universitario y educativo, las cuales, a su vez, configuran los saberes que tenemos. Incluso, como Tardif (2014) menciona, los profesores no se asumen como generadores y poseedores de saberes que también forman no solo a los estudiantes, sino también a ellos mismos.

Las narraciones dejan ver que no existe una cultura informal ni institucional que fomente, promueva, valore y legitime la reflexión sobre la labor educativa de los profesores. Asimismo, en la mayoría de las narraciones recogidas no hay indicios que asocien la urdimbre relacional entre sus interacciones dentro de la UPN-Ajusco y su quehacer educativo como el origen de sus saberes. Los profesores refieren dilemas, problemas, tensiones y conflictos como la fuente de los saberes que les son más evidentes; no obstante, mientras se está en situaciones de fluidez no se piensa que ahí también se toman decisiones y se genera, perfila, modifica, altera, transforma una serie de saberes que hablan de las prácticas resultado de su ser, hacer y estar en el mundo educativo.

3) La sistematización y el resguardo de los saberes de los profesores está relacionado de modo directo con la no cultura y los no tiempos y espacios para generar y promover el ejercicio reflexivo (implica verbalización, escritura y lectura de las producciones y textos propios y de otros profesores) en torno a nuestros saberes.

La sistematización de saberes es también una forma de resguardar todo eso que “yo sé”, “mis saberes”; es un mecanismo de dilucidación en torno a los saberes,

que –salvo en el caso de un profesor participante– tampoco se lleva a cabo. A pesar de que todos los profesores entrevistados consideran de gran valía los saberes, conocimientos y experiencias acuñadas a lo largo del tiempo, solo uno de ellos –que lleva un diario de campo general– ha tomado acciones encaminadas a sistematizar y preservar este bagaje de saberes y experiencias.

4) El trabajo colectivo y horizontal, como uno de los momentos o fase de la reflexión y sistematización de los saberes de los profesores tampoco forma parte del ser, hacer y estar de los profesores participantes. Los argumentos son los ya señalados: no fuimos formados desde ese lugar metodológico, axiológico, epistemológico y ontológico. Aunado a ello, la cultura hegemónica educativa tampoco da pie para estas tareas. Las iniciativas personales aún no detonan ni activan el ánimo y el convencimiento de los colegas para sumar una tarea más a la larga lista de actividades que los profesores deben desempeñar.

El posicionamiento y la representación mental de los saberes y su aportación a la formación de estudiantes, así como a la autoformación dialéctica de los profesores activos, desde nuestra perspectiva, no los identifican como primordiales ni como centrales en sus labores educativas y académicas. Desde nuestro punto de vista, lo entendemos a partir de una suerte de ruptura identitaria y vinculativa entre saberes, generación de saberes y autoría de saberes y su trabajo cotidiano, situación en la que los profesores, sumidos en la contingencia y el fluir de sus compromisos y actividades académicas cotidianas, no los asumen conscientemente y no los centran dentro de su trabajo académico y formativo.

Pudiera ser que lo anterior se deba al poco valor que se le otorga a los saberes que los profesores generan, ya que la cultura del externo experto que llega a formar a los profesores es muy fuerte e intensa. Ante el papel de los expertos, los saberes de los profesores quedan relegados, fuera de foco; su valía es minimizada, ya que la cultura educativa predominante legitima al experto externo frente al profesor y sus experiencias son revestidas en saberes.

Hablar de saberes de los profesores es referirnos a la formación que la labor educativa cotidiana deja en los profesores, en los estudiantes y en la configuración de la institución en la que trabajan. Discutir acerca de saberes de los profesores es reposicionar la formación no formal que ellos viven día con día, de la cual se da poca cuenta; menos aún, se reconoce y valora.

El reto es, entonces, legitimar al profesor, maestro, docente, como sujeto constructor de saberes, y no solo como transmisor de conocimientos. Esta legitimación implica reconstruirlo y reconfigurarlo desde la identidad del profesor mismo, y, en paralelo, iniciar toda una empresa que modifique las representaciones, valoraciones, percepciones que las instituciones y funcionarios educativos tienen de los profesores. Estamos hablando, por lo tanto, de un cambio que debe generarse desde abajo hacia arriba, así como en todas las direcciones que implica la horizontalidad en la que se despliegan las labores educativas y académicas de los profesores.

BIBLIOGRAFÍA

- Bedoya, M. H.; Builes, M. V., y Lenis, J. H. (2009). La acción educativa como acción narrativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 1255-1271.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber*. Libros del Zorzal.
- Conelly, M., y Clandinin, D. J. (2009). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa (comp.), *Déjame que te cuente* (pp. 11-51). Laertes Editorial.
- Frigerio, G. (2010). Curioseando. Saberes e ignorancias. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 15-45). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Del Estante Editorial.
- González, M. (2016). Narrar-nos es formar-nos: las historias de vida en la formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(40), 103-116. <https://doi.org/10.17227/01224328.5250>
- Hargreaves, A. (2018). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata.
- Monteil, J. M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation*. Éditions Universitaires.
- Sacristán, G. (2008). *El valor del tiempo en educación*. Morata.
- Schlanger, J. (1978). *Une théorie du savoir*. Vrin.
- Suárez, D., y Ochoa, L. (2005). *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación de docentes*. Organización de los Estados Americanos, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Suárez, D.; Ochoa, L., y Dávila, P. (2003). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. La documentación narrativa de experiencias escolares [módulo 2]*. Organización de los Estados Americanos, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Unda, M. P. (2015). Viajes y encuentros pedagógicos como experiencias de formación de maestros. *Nodos y Nudos*, 4(39), 7-26. <https://doi.org/10.17227/01224328.4362>

SABERES PEDAGÓGICOS CONSTRUIDOS POR LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DE EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DEL INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE CONSTRUCTED BY STUDENT TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION THROUGH THE PROFESSIONAL PRACTICE REPORT

Fecha de recepción: 29 de septiembre 2025

Fecha de aceptación: 28 de enero de 2026

D1: 12 de enero 2026

D2: 15 de enero 2026

Yammir López Brito¹

Edi Luis Alejandro Gómez Pérez²



Investigaciones

RESUMEN

En este artículo se analizan los saberes pedagógicos construidos por estudiantes normalistas de Educación Física mediante la elaboración del Informe de Prácticas Profesionales, en el marco del plan de estudios 2018 del Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Este plan, con enfoque humanista y basado en competencias, promovió la reflexión crítica, la atención al contexto y el desarrollo integral del alumnado. Los Informes de Prácticas Profesionales evidencian que los futuros docentes construyen su conocimiento principalmente desde la experiencia directa, la observación situada y la reflexión sobre su intervención. Entre los saberes identificados destacan la adaptación didáctica y la inclusión, el diseño de ambientes seguros y afectivos, la comprensión del desarrollo socioemocional y la creación de propuestas contextualizadas. Asimismo, los practicantes reconocen la importancia de la práctica reflexiva, la investigación-acción y la autoevaluación como medios para la mejora de su intervención y para el fortalecimiento de su identidad profesional. La gestión del aula, la construcción de vínculos, la planificación flexible y la evaluación formativa emergen como ejes centrales. Los informes muestran que la educación física es entendida como un espacio de formación integral en

el que convergen lo cognitivo, lo motriz, lo social y lo emocional. Por último, se subraya que la formación docente es continua, colaborativa y basada en el análisis crítico de experiencias reales, consolidando saberes compartidos e intersubjetivos.

Palabras clave: saber pedagógico, educación física, práctica docente, práctica reflexiva, adaptación didáctica, evaluación formativa, gestión del aprendizaje, identidad docente, aprendizaje experiencial.



¹ Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: yammirlopezbrito@cesee.edu.mx

² Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. Correo electrónico: ediluisgomezperez@cesee.edu.mx

ABSTRACT

This study analyzes the pedagogical knowledge developed by preservice Physical Education teachers through the Professional Practice Report within the 2018 curriculum at Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada. This curriculum, grounded in a humanistic and competency-based approach, emphasizes critical reflection, contextual understanding, and students' holistic development. The Professional Practice Report demonstrates that pedagogical knowledge is built mainly through direct experience, situated observation, and reflective analysis of teaching practice. Key findings include the development of adaptive and inclusive teaching strategies, the creation of safe and supportive learning environments, and an understanding of students' socio-emotional development. Preservice teachers highlight the importance of reflective practice, action research, and self-evaluation as essential tools for improving their teaching and strengthening their professional identity. Classroom management, relationship-building, flexible planning, and formative assessment emerge as central components of their pedagogical growth. The reports reveal a broad conception of Physical Education as an integral

learning space that combines cognitive, motor, emotional, and social dimensions. Furthermore, the training process is understood as continuous and collaborative, where critical reflection on real situations allows future teachers to construct shared and intersubjective pedagogical understandings, ultimately guiding them toward more empathetic, inclusive, and context-responsive professional practices.

Palabras clave: pedagogical knowledge, physical education, teaching practice, reflective practice, didactic adaptation, formative assessment, learning management, teacher identity, experiential learning.

INTRODUCCIÓN

Las experiencias docentes han logrado sistematizarse con mayor detalle a raíz de la modalidad de titulación Informe de Prácticas Profesionales (IPP) en el Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE). A través del ejercicio profesional, el estudiantado normalista reflexiona y organiza el quehacer propio, sus vivencias y aquello que le resulte significativo en un contexto educativo real y situado. El IPP sigue constituyendo, entonces, un documento analítico y reflexivo mediante el cual detalla su intervención estudiando críticamente sus competencias genéricas, competencias profesionales y competencias específicas del ya concluido plan y programa para la Licenciatura en Educación Física 2018.

El plan de estudios de 2018 estableció los marcos normativos y filosóficos del programa basado en un enfoque humanista, de competencias y centrado en el aprendizaje del alumno, haciendo énfasis en el desarrollo de la competencia motriz y la formación integral del futuro docente.

A lo largo de las últimas cinco generaciones, como asesores de los trabajos de titulación, constatamos la dificultad en la comprensión acerca de qué debe ser concebido como un saber pedagógico (a menudo, las/os estudiantes se mostraron confundidos para señalar con precisión a qué se refería este criterio). También con frecuencia, al solicitar un aprendizaje pedagógico o una presencia de valor pedagógico en sus diagnósticos-intervenciones-evaluaciones-reflexiones corroboramos tanto lagunas conceptuales como epistémicas para dar cuenta de tal conocimiento.

Al respecto, sería conveniente mencionar que el saber pedagógico se constituye a lo largo de la formación y de la práctica docente, en particular a través de la experiencia directa, la reflexión continua y el análisis crítico de las situaciones reales que se presentan en el contexto escolar. Este conocimiento que surge de las experiencias reales y de los encuentros con los estudiantes podríamos asumirlo como todo aquello relacionado con el acto intencional de educar (metodologías, métodos, técnicas, estrategias, medios, recursos, materiales de enseñanza, tiempos y calendarios, intenciones, prescripciones o currículos, fuentes de información, instrumentos de evaluación, etcétera).

Los saberes pedagógicos, entonces, se manifiestan en la intención de la estructura didáctica (pensada), el análisis constante del grupo, la planificación flexible y contextualizada, la adaptación de contenidos y estrategias de aprendizaje a las condiciones reales del grupo, las necesidades e intereses de este (sin dejar de

lado la cosmovisión antropológica de ser humano y la adopción o adhesión a una corriente de pensamiento en el campo de lo educativo sobre quién ha de aprender).

El Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física 2018 se sustenta en una dimensión psicopedagógica que retoma enfoques didáctico-pedagógicos actuales, por lo que hace énfasis en la adquisición de saberes, el desarrollo de habilidades y destrezas y la interiorización de valores y actitudes. Tal sustento se tradujo en dos orientaciones curriculares principales: el enfoque centrado en el aprendizaje (constructivista y sociocultural) y el enfoque basado en competencias (holístico e integrado). Este plan se inserta en un enfoque humanista que busca el desarrollo personal, la satisfacción de necesidades, y coloca al estudiante como una totalidad en constante desarrollo.

En el mismo plan se define la educación física como una intervención pedagógica que contribuye a la formación integral en razón de que desarrolla la motricidad e integra la corporeidad. Sus enfoques principales son el dinámico e integrado de la motricidad (EDIM) y el pedagógico humanista. La finalidad formativa era la edificación de la competencia motriz. En el plan se establece que la evaluación debía estar basada en competencias y centrada en la función formativa dando seguimiento a procesos paulatinos y graduales, más que solo a resultados.

Ante estos planteamientos, surgió la pregunta de investigación: ¿cuáles son los saberes pedagógicos expresados en los documentos de titulación en la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales en la última generación del plan 2018 del CESEE? El objetivo llevaría a analizar los saberes pedagógicos edificados por los educadores físicos pertenecientes a esta generación al cierre del plan de estudios y ubicados aún como docentes en formación, a fin de comprender qué identificaron y qué significaron mediante su sistematización en el IPP.

Se adoptó un enfoque cualitativo y un diseño metodológico de análisis narrativo, propios del paradigma hermenéutico-interpretativo, para el análisis de los relatos resultantes de lo escrito y expresado en cada IPP y de los contrastes entre acepciones. Las unidades analíticas recuperadas de 31 trabajos narrativos se concentraron en los sentidos construidos por los docentes en formación normalista en torno a sus manifestaciones respecto a la edificación de tales saberes pedagógicos.

LA REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, VÍA PARA LA CONQUISTA PROFESIONAL

El concepto de práctica educativa va más allá de la mera acción, según autores como Bazdresch (2009) y Carr (1996), quienes insisten en diferenciarla de la práctica simple. Bazdresch, con base en las ideas de Villoro (1990, cit. en CESEE Educación Física, 2021), define la práctica como una acción dirigida, con fines o intencionalidades conscientes (acción objetiva). Apoyándose en Bruner, la describe como una acción persistente, con un punto de partida, una meta y una

trayectoria controlables (Bazdresch, 2009, p. 3). Sin embargo, Bazdresch (2009, cit. en CESEE Educación Física, 2021) distingue dos modos de práctica según el propósito de esta: 1) *poiesis* (dominio de la acción técnica), cuando algo se quiere “hacer” o “producir”, y cuyo fin es la fabricación de un objeto o artefacto, y 2) *praxis* (la significación), cuando se quiere “significar” o “realizar un bien moralmente valioso”. Carr (1996) afirma que el fin de la *praxis* no es un producto material, sino que el “bien” solo puede existir y realizarse a través de la acción misma.

Para la educación, la *poiesis* es insuficiente. La clave está en la *praxis*, que integra la reflexión y el razonamiento crítico para comprender y trascender las limitaciones, lo que da lugar a la esencial práctica educativa reflexiva. Bazdresch (2009, cit. en CESEE Educación Física, 2021) sugiere que los elementos de la práctica educativa se encuentran en la lógica de la acción (consciente e intencional), la construcción de educación, los resultados reflexivos de las acciones y la producción de significados.

El ejercicio docente es inherentemente complejo, marcado por situaciones imprevistas y una realidad descrita a menudo con el acrónimo VICA (volátil, incierta, compleja y ambigua) (Fortoul y Fierro, 2021). Perrenoud (2007) aborda esta complejidad señalando que el profesional de la educación debe gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real (Jobert, 1999 cit. en Perrenoud, 2007)). Esta gestión exige: 1) la selección de estrategias, procedimientos y evaluaciones; 2) la concepción de dispositivos de enseñanza-aprendizaje, y 3) el desarrollo de la propia formación.

Para alcanzar esta autonomía, Perrenoud (2007) propone la reflexión en y sobre la acción. El docente reflexivo se convierte en aprendiz de su propia experiencia. Esta conversión implica romper con la ilusión cientificista de que el conocimiento racional es suficiente para actuar. La reflexión rehabilita la intuición y la inteligencia práctica para afrontar lo complejo. En este marco, se vuelven fundamentales dos conceptos cognitivos: esquema (Vergnaud, 1990), elemento cognitivo que hace operativa la acción individual, y *habitus* (Bourdieu y Passeron, 1972), conjunto de esquemas de que dispone una persona (el “inconsciente práctico” de Perrenoud), que incluye costumbres, rutinas y actitudes que influyen en la práctica.

Para comprender y analizar la práctica, diversos modelos han sido propuestos. El modelo EPR (epistémico, pragmático y relacional), propuesto por Vinatier (2013) y recuperado por Fortoul y Fierro (2021), enfatiza la toma de conciencia de lo que se hace y por qué se hace en la práctica docente, integrando aportes interaccionistas y constructivistas. Asimismo, el modelo de las seis dimensiones de la práctica docente (6DP). Fierro *et al.* (1999) proponen seis dimensiones interrelacionadas para caracterizar la práctica de cada docente; estas son: personal, institucional, interpersonal, social, didáctica y valoral.

La formación de un profesor es un largo proceso (Tenti, 2006) en el que se construyen conocimientos pedagógicos e identidad profesional. Se recomienda concebir a los profesores como expertos adaptativos (Marcelo, 2009), preparados para el aprendizaje continuo (*long life learning*).

El aprendizaje experiencial (Dewey, 1938, cit. en Baena, 2019) es un enfoque que postula que los conocimientos, habilidades y valores se adquieren como resultado del estudio, la observación y la experiencia vivida. Desde esta perspectiva:

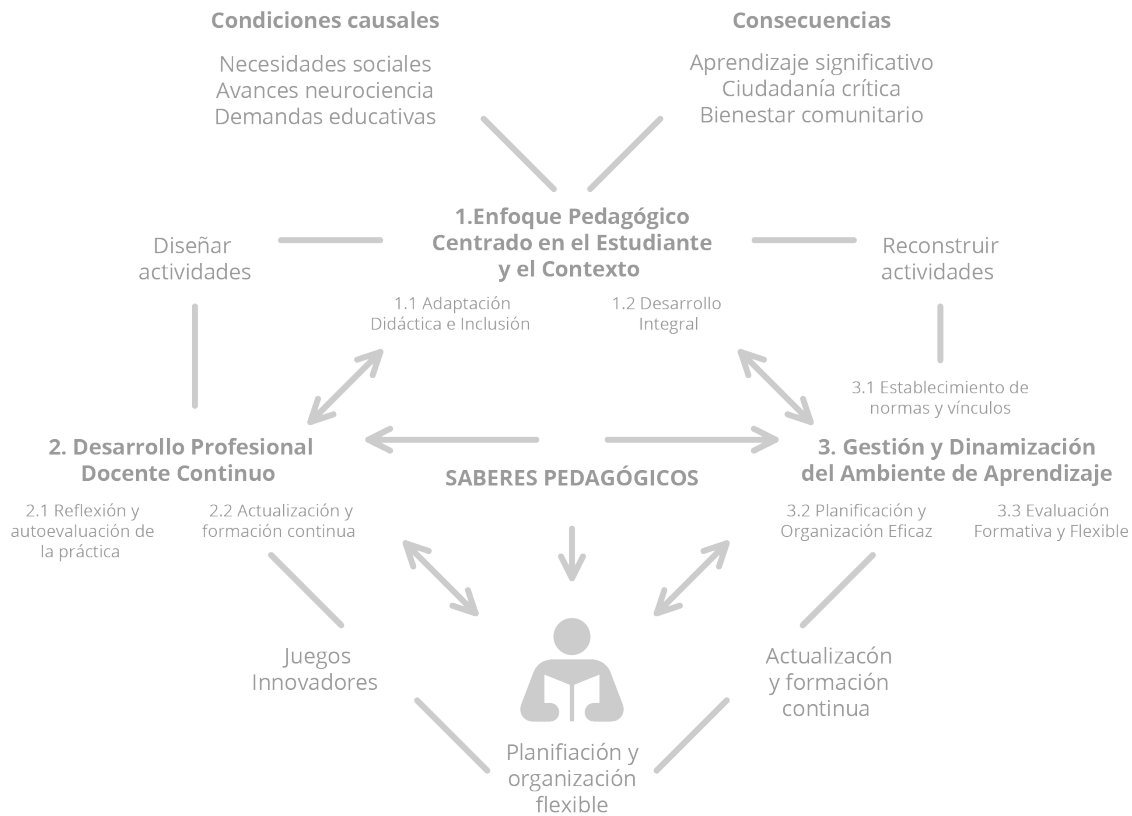
1. El docente en formación se involucra en situaciones complejas, asumiendo un rol protagónico.
2. Desarrolla una actividad cognitiva profunda que exige valoraciones sobre la confianza, la comunicación, la cooperación y la diversión que procura en sus estudiantes.
3. La reflexión sobre la experiencia práctica hace surgir nuevos saberes en y de la acción misma. (Fernández, 2006)

La transición de estudiante a profesor suele ser abrupta y, a veces, “dramática” (Marcelo, 2009). El docente principiante es como un “extraño” que no está familiarizado con los códigos internos de la escuela (Collis y Winnipis, 1982, cit. en Marcelo, 2009). En esta transición se expresan: a) la responsabilidad inmediata: desde el primer día se espera que actúen como profesionales con la misma responsabilidad que sus colegas experimentados (Vonk, 1993); b) los desafíos iniciales: las preocupaciones iniciales se centran en la gestión de clase, la disciplina (recurriendo al mando directo), el estrés, la carga de trabajo y las relaciones, y c) los riesgos: a menudo se les asignan las tareas menos deseadas, lo que puede conducir al aislamiento, la frustración, la desilusión y aun al abandono de la profesión. Dicha transición está marcada por el reconocimiento de un nuevo papel y por la interacción compleja y a veces conflictiva de perspectivas y creencias, lo que exige una transformación de la identidad profesional (Marcelo, 2008).

Por último, es crucial el reconocimiento de que la práctica educativa se desarrolla en un ámbito donde los modelos explicativos de causa-efecto son inviables (Zabala, 1995); se acerca más a una teoría del caos en la que los mismos estímulos no garantizan los mismos resultados. El conocimiento actual, sin embargo, es suficiente para precisar las intervenciones que no son apropiadas para los fines educativos.

Dicho lo anterior, se hizo un análisis categorial-axial que reveló tales construcciones, las interrelaciones de estas y la organización mediante las unidades analíticas, las categorías y macrocategorías formuladas. A continuación, se detalla cada macrocategoría con sus categorías y las unidades de análisis que las conforman. Las interrelaciones de estas se representan en esquema

Esquema 1. Categorical-axial-cualitativo de saberes pedagógicos lef 2018 a través del ipp



Fuente: elaboración propia (2025).

Enfoque pedagógico centrado en el estudiante y el contexto

Esta macrocategoría agrupa saberes relacionados con la comprensión profunda de los estudiantes como individuos con diversas necesidades, intereses y contextos, y la capacidad de adaptar la práctica docente para atenderlos de manera efectiva. Implica un cambio de paradigma de una enseñanza estandarizada a una altamente personalizada y contextualizada.

Categoría 1.1. Adaptación didáctica e inclusión

La inclusión y la adaptación son clave, ya que no todos los alumnos tienen el mismo nivel de interés o habilidades en educación física. Por lo tanto, se requiere diseñar actividades enfocadas a sus necesidades e intereses para promover su participación activa.

Se aprende a diseñar estrategias específicas para la inclusión promoviendo y adaptando actividades que tomen en cuenta los intereses de los estudiantes, tales como deportes sin contacto, juegos cooperativos y dinámicas de integración. Este aspecto se relaciona con la necesidad de flexibilidad en la planificación didáctica para adaptar contenidos y estrategias a las condiciones reales del grupo respetando ritmos de aprendizaje y particularidades motrices.

Los juegos innovadores y la creatividad son fundamentales, pues se atienden diferentes problemáticas y estilos de aprendizaje mediante ejercicios individuales y actividades en equipo. La enseñanza debe adaptarse a los variados estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La práctica lleva a modificar, readaptar, crear variantes o a reconstruir actividades existentes, e incluso a adecuar el material para que resulte atractivo. Es crucial priorizar la inclusión de los estudiantes y diseñar estrategias para distintas habilidades, lo que incluye la adaptación de las sesiones según el nivel de dificultad para medir el avance y en función del material y los espacios disponibles en la institución.

La implementación del voleibol se identificó como una estrategia que favorece el trabajo en equipo, mejora habilidades motrices y fortalece vínculos; motiva y genera espacios de convivencia significativos. Se aprende a adaptar sus reglas, tiempos, materiales y espacio para asegurar la participación de todos.

La capacidad de diseñar sesiones que atiendan las características, intereses y necesidades de los estudiantes fomentando la inclusión se logra a través de entrevistas y metodologías activas. La diversidad de los estudiantes en desarrollo y de habilidades exige adaptarse a las necesidades de cada grupo para lograr sesiones satisfactorias captando su atención e interés. Esto incluye diseñar actividades de manera progresiva y brindar las mismas oportunidades para que cada uno avance a su ritmo.

Categoría 1.2. Desarrollo integral (socioemocional, cognitivo y físico)

El rol docente va más allá de enseñar habilidades motrices; implica generar confianza y motivación creando un entorno en el que los estudiantes se sientan valorados y capaces. Se entiende que la falta de participación no solo es por factores de interés en el deporte, sino por aspectos emocionales, familiares y sociales.

La educación física se concibe como un espacio de formación integral en el que el desarrollo personal es tan importante como el físico. Se reafirma que no solo se centra en la ejecución motriz, sino que ayuda al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Se aprende que el desarrollo motriz no puede separarse de las emociones personales y sociales; la inseguridad, el miedo al fracaso o la falta de confianza limitan el desempeño físico y la participación. En consecuencia, el diseño de ambientes seguros y afectivos es esencial para el aprendizaje motor y el crecimiento socioemocional.

Los juegos cooperativos son una herramienta potente para transformar realidades emocionales, sociales y personales; fortalecen la autoestima, el sentido de pertenencia, el respeto y la confianza en sí mismo y en los demás.

El verdadero aprendizaje del trabajo colaborativo surge cuando los alumnos toman conciencia de las maneras en que se relacionan, comunican y sienten dentro del grupo.

Se reconoce la importancia de estimular y desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones dentro del campo de la educación física.

Se aprende a priorizar el bienestar emocional, social y físico de las/os niñas/os para que puedan resolver problemas, ejercitar el autocontrol o utilizar funciones ejecutivas. El rol docente es crear ambientes donde el estudiante se sienta cómodo e integrado. La educación física desarrolla habilidades sociales, emocionales y cognitivas (colaboración, liderazgo, resolución de conflictos y autoestima) más allá de las capacidades físicas. Se comprende que la disciplina se enfoca no solo en el desarrollo físico, sino también en el social y emocional, fomentando valores y la formación de personas con hábitos saludables y habilidades para desarrollarse en su entorno.

Se investiga y comprende el desarrollo socioemocional en edades específicas relacionando habilidades socioemocionales (empatía, autorregulación, autocontrol, trabajo colaborativo, toma de decisiones) con la socialización en clase como base para la mejora de problemas.

Un saber clave es hacer consciente al estudiante de su movimiento (por qué, qué significa, para qué), lo que abona la autonomía, la libertad y el desarrollo integral.

El conflicto se ve como una oportunidad formativa para enseñar habilidades socioemocionales como la empatía y la autorregulación. La enseñanza de valores como el respeto a las reglas se construye con experiencias cotidianas, diálogo y negociación. Se constata que el deporte va de la mano con los valores de la deportividad promoviendo conciencia y empatía.

Se aprende a diseñar estrategias específicas para la inclusión promoviendo y adaptando actividades que tomen en cuenta los intereses de los estudiantes, tales como deportes sin contacto, juegos cooperativos y dinámicas de integración. Este aspecto se relaciona con la necesidad de flexibilidad en la planificación didáctica para adaptar contenidos y estrategias a las condiciones reales del grupo respetando ritmos de aprendizaje y particularidades motrices.

Los juegos innovadores y la creatividad son fundamentales, pues se atienden diferentes problemáticas y estilos de aprendizaje mediante ejercicios individuales y actividades en equipo. La enseñanza debe adaptarse a los variados estilos de aprendizaje de los estudiantes.

La práctica lleva a modificar, readaptar, crear variantes o a reconstruir actividades existentes, e incluso a adecuar el material para que resulte atractivo. Es crucial priorizar la inclusión de los estudiantes y diseñar estrategias para distintas habilidades, lo que incluye la adaptación de las sesiones según el nivel de dificultad para medir el avance y en función del material y los espacios disponibles en la institución.

La implementación del voleibol se identificó como una estrategia que favorece el trabajo en equipo, mejora habilidades motrices y fortalece vínculos; motiva y genera espacios de convivencia significativos. Se aprende a adaptar sus reglas, tiempos, materiales y espacio para asegurar la participación de todos.

La capacidad de diseñar sesiones que atiendan las características, intereses y necesidades de los estudiantes fomentando la inclusión se logra a través de entrevistas y metodologías activas. La diversidad de los estudiantes en desarrollo y de habilidades exige adaptarse a las necesidades de cada grupo para lograr sesiones satisfactorias captando su atención e interés. Esto incluye diseñar actividades de manera progresiva y brindar las mismas oportunidades para que cada uno avance a su ritmo.

Categoría 1.2. Desarrollo integral (socioemocional, cognitivo y físico)

El rol docente va más allá de enseñar habilidades motrices; implica generar confianza y motivación creando un entorno en el que los estudiantes se sientan valorados y capaces. Se entiende que la falta de participación no solo es por factores de interés en el deporte, sino por aspectos emocionales, familiares y sociales.

La educación física se concibe como un espacio de formación integral en el que el desarrollo personal es tan importante como el físico. Se reafirma que no solo se centra en la ejecución motriz, sino que ayuda al desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

Se aprende que el desarrollo motriz no puede separarse de las emociones personales y sociales; la inseguridad, el miedo al fracaso o la falta de confianza limitan el desempeño físico y la participación. En consecuencia, el diseño de ambientes seguros y afectivos es esencial para el aprendizaje motor y el crecimiento socioemocional.

Los juegos cooperativos son una herramienta potente para transformar realidades emocionales, sociales y personales; fortalecen la autoestima, el sentido de pertenencia, el respeto y la confianza en sí mismo y en los demás.

El verdadero aprendizaje del trabajo colaborativo surge cuando los alumnos toman conciencia de las maneras en que se relacionan, comunican y sienten dentro del grupo.

Se reconoce la importancia de estimular y desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones dentro del campo de la educación física.

Se aprende a priorizar el bienestar emocional, social y físico de las/os niñas/os para que puedan resolver problemas, ejercitar el autocontrol o utilizar funciones ejecutivas. El rol docente es crear ambientes donde el estudiante se sienta cómodo e integrado. La educación física desarrolla habilidades sociales, emocionales y cognitivas (colaboración, liderazgo, resolución de conflictos y autoestima) más allá de las capacidades físicas. Se comprende que la disciplina se enfoca no solo en el desarrollo físico, sino también en el social y emocional, fomentando valores y la formación de personas con hábitos saludables y habilidades para desarrollarse en su entorno.

Se investiga y comprende el desarrollo socioemocional en edades específicas relacionando habilidades socioemocionales (empatía, autorregulación, autocontrol, trabajo colaborativo, toma de decisiones) con la socialización en clase como base para la mejora de problemas.

Un saber clave es hacer consciente al estudiante de su movimiento (por qué, qué significa, para qué), lo que abona la autonomía, la libertad y el desarrollo integral.

El conflicto se ve como una oportunidad formativa para enseñar habilidades socioemocionales como la empatía y la autorregulación. La enseñanza de valores como el respeto a las reglas se construye con experiencias cotidianas, diálogo y negociación. Se constata que el deporte va de la mano con los valores de la deportividad promoviendo conciencia y empatía.

Desarrollo profesional docente continuo

Esta macrocategoría abarca los saberes relacionados con el crecimiento personal y profesional del docente, entendiendo la docencia como una práctica en constante evolución que requiere autoevaluación, investigación y actualización.

Categoría 2.1. Reflexión y autoevaluación de la práctica

El saber pedagógico se construye en la práctica reflexiva. Es fundamental la reflexión continua sobre la práctica docente, con autoevaluación y retroalimentación de los estudiantes.

Se aprende a realizar un análisis profundo de la intervención para identificar cómo se intervenía y detectar áreas de oportunidad, como no propiciar la participación estudiantil.

La investigación-acción es un modelo crucial que posibilita una reflexión constante y un análisis de la observación, lo que ayuda a reconocer el rol docente y a crear situaciones en las que el estudiante afronta retos y construye su aprendizaje. Este proceso es un ciclo diario de experimentación, planificación, práctica, observación y adaptación.

La autoevaluación de las competencias de egreso es un saber adquirido; utiliza taxonomías específicas para determinar el nivel de dominio. Esto permite la identificación de fortalezas y de áreas de mejora. Se reconoce que la mejora es un proceso continuo.

Un saber fundamental es que el docente debe llevar adelante un proceso de introspección acerca de cómo aplica en su propia vida los conocimientos, las actitudes y los valores que busca promover, en especial en temas vinculados al bienestar del estudiante.

Se aprende que cuidar de sí mismo (en el aspecto socioemocional) es clave para un desempeño satisfactorio en la práctica; los lleva a la transformación en educadores más conscientes y comprometidos.

La flexibilidad y la sensibilidad son esenciales, ya que lo planeado no siempre sucede como se espera, lo que se convierte en una oportunidad para la reconfiguración. El aprendizaje también surge de lo inesperado y de la capacidad de adaptación.

Categoría 2.2. Actualización y formación continua

Se aprende la necesidad de seguir formándose como docente aprovechando cursos, capacitaciones y experiencias prácticas. El docente no deja de aprender, ya que la educación está en constante cambio.

El proceso de formación despierta nuevas inquietudes y el deseo de seguir preparándose. Se evidencia una inclinación vocacional hacia la formación de futuros docentes, en busca de contribuir a preparar educadores más críticos, empáticos y comprometidos.

Es crucial mantenerse actualizado buscando actividades innovadoras que repercutan positivamente en los estudiantes, e indagar para encontrar estrategias adaptadas a las necesidades específicas.

Se reconoce la importancia de la formación continua en temas clave como educación socioemocional, inclusión, gestión de grupos y diseño de experiencias que integren lo corporal, afectivo y cognitivo. Ello incluye encontrar espacios de capacitación, compartir experiencias y fomentar el aprendizaje colaborativo.

La experiencia refuerza la necesidad de profundizar en el conocimiento disciplinar explorando más allá de las estrategias cómodas para diseñar clases más variadas y significativas. Esto supone investigar y experimentar diversas estrategias didácticas.

Un saber emergente es la necesidad de conocer la normativa educativa, protocolos escolares de seguridad y atención a situaciones de riesgo.

La práctica fomenta el tránsito de estilos de enseñanza directivos hacia estilos más activos y participativos promoviendo que los estudiantes produzcan conocimiento por sí mismos.

Se aprende a profundizar en la evaluación formativa dando espacio a que los estudiantes reflexionen sobre lo que han aprendido.

3. Gestión y dinamización del ambiente de aprendizaje

Esta macrocategoría se refiere a los saberes sobre las maneras en que el docente estructura y maneja el entorno de la clase para maximizar la participación, el respeto y la convivencia, y cómo utiliza la planificación y la evaluación como herramientas dinámicas para alcanzar estos fines.

Categoría 3.1. Establecimiento de normas y vínculos

Es crucial establecer autoridad sin perder empatía, entendiendo que la autoridad se gana con respeto y no solo con normas estrictas. Se requiere un equilibrio entre disciplina y comprensión.

La gestión del grupo implica el desarrollo de habilidades de liderazgo, el establecimiento de reglas claras y el fomento del respeto mutuo. Un saber clave es que respetar las propias reglas y límites garantiza un mejor control del grupo.

Los acuerdos con los grupos son efectivos para mejorar el aprendizaje y la participación.

El docente modela actitudes, valores y formas de relacionarse. La convivencia escolar es esencial para el aprendizaje efectivo. Asimismo, un ambiente de respeto, escucha y colaboración fomenta el desarrollo socioemocional y la disposición para aprender.

Es importante el fortalecimiento del vínculo escuela-familia y la integración activa de los padres en el proceso educativo.

Se aprende a promover el trabajo colaborativo (mediante torneos o actividades en equipo) para fomentar valores como el respeto, la perseverancia y la cooperación. Las situaciones didácticas centradas en el juego cooperativo fomentan la interacción, el apoyo mutuo y la resolución conjunta de desafíos, con lo que se construye vínculos positivos y se desarrollan habilidades socioemocionales.

Se reconoce la importancia del respeto y la comunicación entre estudiantes para evitar conflictos. El docente tiene el rol de construir espacios de confianza desde lo afectivo, el cuidado y el juego creando un ambiente en el que los estudiantes se sientan cómodos e integrados.

La colaboración con otros actores escolares fortalece habilidades esenciales como la comunicación, la coordinación y el liderazgo promoviendo la equidad y la inclusión.

Categoría 3.2. Planificación y organización eficaz

Detrás de cada sesión debe haber una intención clara, una estructura pensada y un análisis constante del grupo para la adaptación. Las clases significativas van más allá del movimiento; invitan a la reflexión y la conciencia.

Se valora la planificación reflexiva en la que las intervenciones parten de un problema real y contextualizado. La planificación debe estar bien integrada en el plan de trabajo y los proyectos.

Es crucial mantener un orden en la planificación y controlar los tiempos durante la sesión. Se mejora la gestión de los tiempos en las actividades (explicación, material, grupo) para evitar tiempos muertos.

La práctica ayuda a mejorar los tiempos de elaboración de planeaciones al conocer el contexto y las necesidades de los alumnos. Se aprende a dar indicaciones claras a los estudiantes y a considerar festividades y días feriados en la cronología de las sesiones.

Se desarrollan habilidades para el diseño de propuestas contextualizadas, viables e innovadoras y para la elaboración de propuestas pedagógicas conjuntas que respondan a las necesidades del estudiantado.

Categoría 3.3. Evaluación formativa y flexible

Se aprende a evaluar la participación activa, incluso desarrollando escalas para niveles de participación. La evaluación formativa se entiende como un continuo que articula aprendizaje con evaluación enfocado en las habilidades adquiridas y en la reflexión personal y colectiva, más allá de los números.

El docente debe abrir espacios para que los estudiantes analicen y reflexionen sobre su participación y la de sus compañeros al hacerlos responsables de sus actividades y retarlos a mejorar.

Se utiliza una escala estimativa para la evaluación de la mejora en habilidades. La evaluación debe ser formativa y flexible, centrada en procesos, actitudes, participación, esfuerzo creativo y cooperación, observando características, necesidades e intereses para acompañar el desarrollo de habilidades. Se reconoce la necesidad de herramientas de evaluación más estructuradas para una valoración objetiva y continua (motriz y socioemocional).

Es importante evaluar continuamente el proceso de mejora tanto de los alumnos como del docente utilizando los instrumentos de evaluación como una herramienta, enfocándose en el proceso de aprendizaje y brindando retroalimentación positiva.

Se aprende a evaluar con apertura, escucha activa y reflexión sobre lo que sucede en cada clase, así como a reforzar la capacidad de reflexión y análisis de los resultados. La evaluación formativa es una herramienta fundamental para la mejora de los estudiantes y la propia práctica docente.

El análisis demuestra que los docentes en formación en educación física, a través de sus Informes de Prácticas Profesionales, construyen un saber pedagógico robusto que va más allá de la mera aplicación de técnicas, para enfocarse en la adaptabilidad, la inclusión, el desarrollo integral de los estudiantes, la reflexión crítica y la mejora continua de la práctica propia en contextos reales y complejos.

CONCLUSIONES

Los docentes afirman que su conocimiento se construye a partir de la práctica reflexiva, las vivencias reales y los encuentros con los estudiantes. Este saber no proviene únicamente de los libros o de las clases teóricas, sino también de la experiencia directa.

La investigación-acción es reconocida como un proceso fundamental que hace posible la articulación de la teoría con la práctica, la reflexión crítica sobre la intervención y la construcción de un saber más profesional y autónomo. Este proceso implica la observación constante, el análisis crítico de la propia práctica y de las situaciones, la autoevaluación y la retroalimentación. Se aprende por ensayo y error, así como de lo inesperado y de la necesidad de adaptarse y reconfigurar lo planeado. Así, es clave la capacidad de improvisar y ajustar.

La educación física es entendida por ellos como una disciplina que va más allá de la enseñanza de habilidades motrices o el entrenamiento deportivo (naturaleza integral de la educación física). La reconocen como un espacio de formación integral que favorece el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y emocionales.

La falta de participación de los alumnos no es solo una cuestión de interés en el deporte, sino que involucra aspectos emocionales, familiares y sociales, que deben ser considerados en la planeación (elemento altamente valorado y que buscan no burocratizarlo). La planificación didáctica flexible es necesaria para adaptar contenidos y estrategias a las condiciones reales del grupo respetando los ritmos de aprendizaje y las particularidades motrices (saber sobre estrategias didácticas y metodologías). El bienestar emocional, social y físico es crucial para que los estudiantes aprendan profundamente.

Se enfatiza la importancia de hacer consciente al estudiante de su movimiento (el porqué, qué significa, para qué), lo que abona su conciencia, autonomía y libertad para su desarrollo integral.

Para los docentes en formación, también resultan valiosas la inclusión y la adaptación porque no todas/os las/los alumnas/os tienen el mismo nivel de interés o habilidades. Se debe diseñar actividades enfocadas a sus necesidades e intereses (conocimiento de la diversidad y la inclusión).

Enfatizan la necesidad de un equilibrio entre disciplina y comprensión ganando la autoridad con respeto y no solo con normas escritas. Mantener las propias reglas es toral para el control del grupo.

Promueven la inclusión a través de estrategias específicas como deportes sin contacto, juegos cooperativos y dinámicas de integración, o mediante la modificación de reglas, materiales y espacios para asegurar la participación de todos. Una estrategia pedagógica esencial es la creación de un ambiente de respeto y apoyo mutuo, libre de juicios, en el que las alumnas se sientan seguras y valoradas.

Para el docente en formación, el juego es una herramienta pedagógica potente para la transformación de realidades emocionales, sociales y personales. Los juegos cooperativos y modificados fomentan la socialización, la autoestima, la resolución de conflictos y valores como el respeto y la confianza.

Se asevera que la educación física debe estimular el desarrollo de habilidades cognitivas superiores como la creatividad, el pensamiento crítico y la toma de decisiones, así como la anticipación. La comunicación efectiva se logra al brindar indicaciones claras y reforzamientos positivos y al hacer preguntas que detonen la reflexión en los estudiantes.

Se asumen como agentes transformadores, modelos y facilitadores que deben generar confianza y motivación, guiar actitudes y valores, y acompañar los procesos de aprendizaje (conocimiento del rol y la formación docente). La autoridad del docente se gana con respeto, y no solo con normas estrictas, autoridad que requiere un equilibrio entre disciplina y comprensión. Mantener las propias reglas es clave para el control del grupo.

Afirman que la formación docente es un proceso continuo que no termina con la graduación, que requiere investigación, actualización constante, capacitación y nuevas experiencias, así como un compromiso con la mejora continua.

El autoconocimiento y la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace son vitales para ser un guía auténtico y establecer vínculos genuinos, como lo declaran en su IPP. La autorregulación emocional propia del docente es importante para el desempeño y el control del grupo.

Subrayan la necesidad de una evaluación continua y formativa, enfocada en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, más allá de los resultados numéricos (saber sobre evaluación). La evaluación debe ser flexible para adaptarse a las habilidades e intereses de los estudiantes. Buscan que los estudiantes reflexionen sobre lo que han aprendido y cómo lo han hecho. Instrumentos de evaluación como diarios de campo o escalas estimativas les resultan herramientas para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La colaboración con diversos actores (tutores, asesores, directivos, compañeros docentes y padres de familia) es fundamental (conocimiento de la interacción con la comunidad educativa).

Reconocen la importancia del fortalecimiento del vínculo escuela-familia y la necesidad de integrar a los padres en el proceso educativo.

El contexto escolar, tanto interno (infraestructura, recursos) como externo (actitudes familiares, acceso a experiencias fuera del aula), influye de modo directo en la labor docente y en el desempeño de los estudiantes.

En los saberes pedagógicos enunciados por los docentes en formación a través de los Informes de Prácticas Profesionales se identifican diversas intersubjetividades, entendidas como los conocimientos, las comprensiones y los principios que emergen y se validan a través de la interacción compartida, el diálogo y los desafíos comunes en su proceso formativo y práctico. Estas intersubjetividades no son meramente individuales, sino que reflejan una construcción colectiva del entendimiento sobre la docencia de Educación Física.

Comparten la idea de que su rol como docentes supone generar confianza, motivación, vínculos y un sentido de pertenencia en los estudiantes, acompañando procesos de crecimiento más allá de la transmisión de contenidos.

En los IPP es una constante la adopción del modelo de investigación-acción como una herramienta fundamental para la reflexión crítica y la mejora continua de la propia práctica. Los docentes experimentan de forma intersubjetiva las maneras en que este proceso cíclico de observación, análisis, intervención y evaluación les permite identificar problemáticas reales y proponer soluciones fundamentadas.

El compromiso con la formación continua y la actualización permanente es un saber común para estar en capacidad de responder a los cambios educativos y a los desafíos de la docencia. Asimismo, la importancia del diálogo y el trabajo colaborativo con otros docentes se presenta como una vía hacia esta mejora profesional.

Se encontró una reafirmación de la vocación docente y una comprensión profunda del efecto y la responsabilidad social que implica su profesión. Varios docentes expresan el deseo de contribuir a la formación de futuras generaciones de educadores físicos, lo que muestra una visión compartida de la trascendencia de su labor. La ganancia de seguridad y confianza personal y profesional a lo largo de las prácticas es resultado de un proceso intersubjetivo que potencia su desempeño en el aula.

Los saberes pedagógicos de los docentes en formación están profundamente interconectados. Más allá de sus experiencias individuales, comparten una comprensión evolucionada del propósito de la educación física, adoptan metodologías similares para la reflexión y la mejora (como la investigación-acción), afrontan desafíos pedagógicos comunes y defienden principios didácticos centrados en el estudiante, la inclusión y el desarrollo holístico. La retroalimentación por parte de sus mentores y la interacción con sus alumnos y colegas son elementos cruciales que nutren y consolidan estas intersubjetividades.

BIBLIOGRAFÍA

- Baena, V. (ed.). (2019). *El aprendizaje experiencial como metodología docente: buenas prácticas*. Narcea Ediciones.
- Bazdresch, M. (2009). *Identificar la práctica: ¿qué hago?, ¿cómo lo hago y qué produce?* Centro de Documentación sobre la Educación. <https://lupiz13.files.wordpress.com/2013/06/bazdresch-identificar.pdf>
- Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (1972). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Laia
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Morata.
- CESEE Educación Física. (2021, noviembre 22). *1a. Jornada de Investigación Educativa: conversatorios temáticos* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=MFrh4l4F72l>
- Fortoul, B., y Fierro, C. (coords.). (2021). *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo*. Promoción de la Cultura y la Educación Superior del Bajío, Universidad la Salle, Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Editorial Octaedro.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio del enseñante*. Editorial Graó.
- Tenti, F. (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. De Boeck.
- Zabala, A. (1995). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó.

TRANSFORMACIONES CURRICULARES DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE EN MÉXICO

CURRICULAR TRANSFORMATIONS OF PROFESSIONAL PRACTICE IN INITIAL TEACHER EDUCATION IN MEXICO

Fecha de recepción: 28 de noviembre 2025

Fecha de aceptación: 12 enero 2026

D1: 01 diciembre 2025

D2: 08 diciembre 2025

Eréndida Yasmin Mendoza Reyna¹

Irma Cuéllar González²

Hilda Cruz Díaz de León³



Investigaciones

RESUMEN

Se analiza la evolución de la línea formativa Acercamiento a la Práctica Escolar hasta consolidarse como el trayecto de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos en la Licenciatura en Educación Primaria de los planes de estudio de 1997, 2012, 2018 y 2022 en México. Desde un enfoque cualitativo y un diseño documental-comparativo, se examinan los cambios en la estructura curricular, la vinculación con la escuela primaria y las estrategias de acompañamiento. El estudio muestra un tránsito desde un modelo centrado en la práctica supervisada y secuencial hacia enfoques más integradores, reflexivos y situados, en los que la práctica profesional se consolida como eje articulador del currículo. En los planes más recientes se fortalece la relación dialógica entre teoría y práctica, la investigación de la propia práctica y el trabajo colaborativo en comunidades de aprendizaje. Los hallazgos evidencian una tendencia hacia la formación de docentes autónomos, críticos y comprometidos con su contexto social y educativo, en la que destaca la práctica profesional como un espacio clave para la construcción de saberes pedagógicos y la mejora continua.

Palabras clave: : educación primaria, formación docente, práctica profesional.

ABSTRACT

This paper analyzes the evolution of the formative strand Approach to School Practice until its consolidation as the Professional Practice and Pedagogical Knowledge pathway in the Bachelor's Degree in Primary Education within the 1997, 2012, 2018, and 2022 curricula in Mexico. Using a qualitative approach and a documentary-comparative design, the study examines changes in curricular structure, links with primary schools, and support strategies. The findings show a transition from a model centered on supervised and sequential practice toward more integrative, reflective, and situated approaches, in which professional practice is consolidated as the articulating axis of the curriculum. In the most recent curricula, the dialogical relationship between theory and practice, the research of one's own practice, and collaborative work within learning communities are strengthened. Overall, the results reveal a trend toward the education of autonomous, critical teachers committed to their social and educational contexts, highlighting professional practice as a key space for the construction of pedagogical knowledge and continuous improvement.

Keywords: primary education, teacher education, professional practice.



¹ Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre. Correo electrónico: erendidamendoza@enrt.edu.mx

² Escuela Normal Rural de Tamaulipas Maestro Lauro Aguirre. Correo electrónico: irmacuellar@enrt.edu.mx

³ Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí. Correo electrónico: hcruz@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

Los planes de estudio para la formación inicial de docentes en México, en sus últimas cuatro reformas curriculares (1997, 2012, 2018 y 2022), reconocen el efecto de la función formativa en la formación de los estudiantes normalistas en correlación con las posibilidades que tienen de acceder a experiencias reales en las escuelas de educación básica. Asimismo, se alienan con las tendencias globales y latinoamericanas prevalecientes que asignan un valor importante a la creación de un vínculo temprano entre los futuros maestros con las escuelas en las que posteriormente se desarrollarán profesionalmente. Según Mercado (2010), aunque existen matices teóricos entre planes de estudio, todos coinciden en que la práctica situada es el motor principal para aprender a ser docente privilegiando el contacto directo con los entornos escolares y comunitarios.

Desde 1984, la educación normal se elevó a nivel de licenciatura, en un esfuerzo por promover la profesionalización docente. Los cambios curriculares derivados de las reformas más recientes muestran la evolución de un modelo centralizado hacia uno de flexibilidad y participación regional. Si bien este cambio hace posible que el currículo responda de mejor manera al entorno, también comporta un aumento del nivel de exigencia formativa. En la actualidad, las prácticas profesionales deben garantizar que el docente en formación sea capaz de operar en escenarios de alta complejidad priorizando la inclusión y la vinculación comunitaria como ejes centrales de su labor (Rangel *et al.*, 2023).

A través de las sucesivas reformas educativas, en 1997, 2012, 2018 y 2022, la ruta formativa dedicada a la práctica profesional en la Licenciatura en Educación Primaria ha servido como el principal mecanismo de transferencia de conocimientos en escenarios reales. La evolución de estas reformas refleja las transiciones en las políticas públicas, los paradigmas educativos y las visiones de la sociedad de cada periodo histórico. Por ello, resulta fundamental examinar cómo estas variaciones en el diseño curricular han reconfigurado la preparación de los futuros maestros buscando identificar retos y áreas de oportunidad en su diseño.

La ausencia de estudios comparativos acerca de la evolución de la práctica profesional en los planes de estudio ha impedido la valoración de su efecto en la formación inicial docente. Para los agentes educativos participantes, es pertinente

conocer cómo se han reconfigurado sus propósitos, estrategias y articulación entre los contextos escolares de la escuela normal y la escuela primaria, así como los desafíos que han surgido en su implementación.

En este sentido, la investigación busca responder las preguntas: ¿cómo ha evolucionado el área Acercamiento a la Práctica Escolar hasta consolidarse como el trayecto de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos en los planes de estudio de 1997, 2012, 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria? y ¿cuáles son las principales similitudes, rupturas y tendencias que caracterizan su diseño e implementación?

Este estudio resulta relevante en la medida que posibilita la comprensión de la evolución de la formación inicial docente en relación con la práctica profesional ofreciendo elementos sustantivos de mejora continua de los programas de la Licenciatura en Educación Primaria. Asimismo, el reconocimiento de similitudes, rupturas y tendencias favorece la construcción de conocimiento en este campo y la formulación de propuestas orientadas al fortalecimiento de la formación inicial.

Desde el ámbito académico, esta investigación promueve un análisis documental de carácter comparativo que conduce a la identificación de las principales tendencias en la configuración y la transformación del trayecto Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos. En el plano institucional, los hallazgos pueden constituirse en un referente para la planeación y el diseño de estrategias de articulación más sólidas entre las escuelas normales y las escuelas de educación primaria donde se llevan a cabo las prácticas profesionales.

Se espera generar una mirada integral de la transformación del trayecto de Práctica Profesional mostrando cómo los cambios curriculares reflejan nuevas concepciones sobre el aprendizaje situado, la formación reflexiva y la relación dialógica entre teoría y práctica. Los resultados podrán servir como insumo de futuras revisiones curriculares y el fortalecimiento de la articulación entre la formación normalista y la educación básica.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Las prácticas profesionales en la formación inicial docente

Las prácticas profesionales constituyen el núcleo formativo de la profesión docente porque permiten articular la teoría con la realidad del aula, pues desarrollan las aptitudes pedagógicas, didácticas, socioemocionales y de gestión necesarias para ejercer con efectividad la docencia. En la formación inicial, las prácticas representan un espacio privilegiado de aprendizaje situado, espacio donde el estudiante normalista afronta problemas reales, toma decisiones, reflexiona y se va construyendo como profesional, lo que facilita su posterior inserción laboral (García et al., 2023).

Las prácticas profesionales en la formación docente promueven el desarrollo de aptitudes profesionales reales, permiten que los estudiantes conozcan y comprendan la complejidad del aula, la escuela y la comunidad; apliquen estrategias de enseñanza y aprendizaje, evaluación y gestión del grupo; afronten situaciones no previstas que no pueden aprenderse en el aula de la escuela normal, lo que propicia autonomía pedagógica y la construcción de la identidad docente. Por otra parte, el contacto con alumnos, familias y el colectivo escolar impulsa la autoimagen profesional, la seguridad y confianza en su rol como maestro, la apropiación de normas éticas, valores y compromisos con la docencia (Molina, 2008). Respecto al desarrollo de habilidades socioemocionales, las prácticas profesionales fortalecen la regulación emocional, el manejo de estrés, la empatía y comunicación asertiva y el trabajo colaborativo con docentes, directivos y comunidad (Aragundi-Valle y Game-Varas, 2023).

Sin duda, un elemento fundamental de las prácticas profesionales es la integración entre teoría y práctica. Es a través de ellas como los estudiantes contrastan lo aprendido en los cursos con lo que en realidad ocurre en la escuela, aprenden a adaptar y contextualizar la planeación, desarrollan pensamiento crítico y reflexivo y generan innovación didáctica desde la realidad escolar (Méndez-Álvarez y Jiménez, 2025).

Para el sistema educativo, la importancia de las prácticas profesionales estriba en que aseguran la calidad del futuro docente. Un sistema formador con prácticas sólidas garantiza que los egresados lleguen mejor preparados a las escuelas, se integren más rápido a los equipos docentes, reduzcan la brecha entre formación inicial y desempeño real. Las prácticas funcionan como un laboratorio profesional real, fortalecen el vínculo entre la escuela normal y las escuelas de educación básica, lo que favorece la retroalimentación continua. La práctica es el primer acercamiento a la ética profesional, a la responsabilidad y a la cultura organizacional de las escuelas (García et al., 2023).

El aprendizaje situado y las comunidades de práctica en la formación docente

De Dios (2020) refiere que los cambios sociales, científicos y educativos exigen una docencia centrada en el aprendizaje y en la formación integral del estudiante, más allá de la mera transmisión de contenidos. Describe el trabajo en comunidades de aprendizaje como una estrategia clave para promover la reflexión crítica, la colaboración y la innovación sostenible. La participación en estas comunidades favorece la transformación de las creencias docentes, el aprendizaje situado y la articulación entre teoría y práctica, lo que contribuye a la mejora de la calidad educativa y a la consolidación de un modelo centrado en el aprendizaje.

Los docentes resignifican su práctica a través de procesos sistemáticos de análisis, reflexión y acción. El trabajo colaborativo entre docentes, en el caso de la formación docente inicial, se equipara a la relación entre docente en formación y docente tutor que favorece la construcción colectiva del conocimiento profesional utilizando herramientas de la investigación-acción que contribuyen al fortalecimiento de competencias pedagógicas, al desarrollo de una actitud crítica frente a la práctica docente y a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación infantil.

El trabajo colegiado y los espacios de reflexión compartida, como lo representan las prácticas profesionales, son elementos clave para la transformación de las prácticas educativas. El desarrollo profesional docente no debe concebirse como un proceso externo o prescriptivo, sino como una dinámica situada, continua y participativa, orientada a la mejora de la práctica pedagógica y al fortalecimiento de la identidad profesional del docente (Figuerola-Céspedes y Fica, 2025).

METODOLOGÍA

El estudio se hace desde un enfoque cualitativo, con diseño documental-comparativo, orientado al análisis interpretativo de fuentes normativas, académicas y teóricas relacionadas con la formación inicial docente en la Licenciatura en Educación Primaria. La investigación se sustenta en la revisión y el análisis de documentos oficiales y académicos, con el propósito de construir una comprensión histórica de la evolución del diseño curricular de la línea formativa Acercamiento a la Práctica Escolar hasta su consolidación como el trayecto de Práctica Profesional en cuatro momentos clave de las reformas educativas. El diseño comparativo permite establecer relaciones entre los distintos planes de estudio a partir de categorías analíticas previamente definidas.

Las principales fuentes de información son los planes de estudio oficiales emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) correspondientes a 1997, 2012, 2018 y 2022, así como documentos normativos complementarios. En adición, se incorporan referentes teóricos y estudios previos acerca de formación docente, práctica profesional y currículo normalista, recuperados de revistas académicas, bases de datos científicas y repositorios institucionales.

Con el fin de enriquecer el análisis, se contempla la posibilidad de integrar entrevistas semiestructuradas a docentes formadores y egresados de escuelas normales que hayan participado en la implementación de cada uno de los planes de estudio. En caso de incluirse, estas entrevistas permitirán contrastar los hallazgos documentales con las percepciones y experiencias de los actores educativos.

El proceso metodológico se organiza en tres etapas:

1. Recolección y organización documental.

a) Identificación, localización y clasificación de los documentos normativos y académicos pertinentes.

b) Elaboración de una matriz de registro que integre información sobre el año, la fuente, el tipo de documento y las características principales del trayecto de Práctica Profesional.

2. Análisis de contenido.

a) Aplicación de una matriz de categorías analíticas que considere la intencionalidad formativa, la estructura curricular, los enfoques pedagógicos, la vinculación con la escuela primaria, las estrategias de acompañamiento y el perfil de egreso.

b) Codificación y comparación temática de los cuatro planes de estudio.

3. Síntesis y comparación.

a) Identificación de similitudes, diferencias y tendencias evolutivas.

b) Elaboración de cuadros comparativos y mapas conceptuales que representen la evolución del trayecto en términos de su orientación formativa.

El análisis de contenido se realizó con la técnica de análisis de categorías, que permite agrupar la información en categorías y subcategorías conceptuales. En primer lugar, mediante una lectura crítica e interpretativa se identifican los elementos de continuidad y cambio en los discursos y estructuras curriculares.

En este reporte parcial se presentan los resultados de las categorías estructura curricular, vinculación con la escuela primaria y estrategias de acompañamiento. En una siguiente entrega, en el caso de incorporar entrevistas, se usará un análisis cualitativo de tipo inductivo, mediante codificación abierta, apoyada en un software de análisis cualitativo.

HALLAZGOS

Estructura curricular

En el cuadro 1 se resumen la estructura curricular del área Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar (plan de estudios 1997), del trayecto de Práctica Profesional (planes de estudios 2012, 2018) y del trayecto de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos (plan de estudios 2022).

Cuadro 1. Comparativo de la estructura curricular de los planes de estudio

Mapa curricular / Malla curricular			
1997	2012	2018	2022
35 Asignaturas, y 3 tipos de Actividades aprendizaje	55 Cursos integrados en de 5 Trayectos Formativos	42 Cursos integrados en de 4 Trayectos Formativos además de 6 espacios curriculares (inglés)	32 cursos currículo nacional y 21 de Flexibilidad Curricular 53 cursos en total 5 Trayectos Formativos
Tres áreas de actividades: • Escolarizadas-asignaturas • Psicopedagógico • Acercamiento a la práctica escolar • Práctica intensiva en condiciones reales del trabajo	Trayectos • Psicopedagógico • Preparación para la enseñanza y el aprendizaje • Lengua adicional y Tecnologías de la información y comunicación • Cursos optativos • Práctica profesional	Trayectos • Bases teórico-metodológicas para la enseñanza • Formación para la enseñanza y el aprendizaje • Práctica profesional • Optativos	Trayectos: • Fundamentos de la Educación • Bases Teóricas y Metodológicas de la práctica • Practica Profesional y saber pedagógico • Formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar. • Lenguas, lenguajes y tecnologías digitales

Fuente: elaboración propia con base en los planes de estudio 1997, 2012, 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1997, 2012, 2018, 2022).

La estructura curricular del plan de estudios de 1997 responde más a una lógica disciplinar y secuencial, organizada en asignaturas distribuidas por semestres. Predomina una concepción académica y normativa de la formación docente, en la que los saberes teóricos anteceden a la práctica. La práctica profesional aparece como un componente complementario y progresivo, concentrado principalmente en los últimos semestres, bajo la forma de observación, ayudantía y práctica intensiva (SEP, 1997).

En el plan de estudios de 2012 se introduce (por primera vez) una organización curricular por trayectos formativos, lo que representa un tránsito hacia un enfoque más integrador y de competencias. La práctica docente adquiere mayor presencia y se incorpora de manera más sistemática en el trayecto de Práctica Profesional, aunque todavía mantiene cierta subordinación con respecto de los cursos teóricos. Se observa una intención explícita de articular teoría y práctica, así como de fortalecer la reflexión pedagógica a partir de la experiencia en las escuelas primarias (SEP, 2012a, 2012b).

La estructura curricular del plan de estudios de 2018 continúa bajo un enfoque por competencias profesionales y genéricas, con una organización más flexible y articulada. Se refuerza la transversalidad de la práctica profesional, que deja de ser un espacio aislado. El currículo se mantiene por trayectos formativos, entre los que destaca el trayecto de práctica profesional, presente desde los primeros semestres y vinculado de modo directo a los contextos escolares reales. La estructura favorece la integración entre saberes teóricos, didácticos y prácticos, así como el desarrollo de capacidades reflexivas, investigativas y de intervención pedagógica. Este plan representa un avance significativo en la coherencia interna del currículo (SEP, 2018).

El plan de estudios de 2022 presenta una reconfiguración importante de la estructura curricular, alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. Se mantiene y consolida la organización por trayectos formativos, con orientación humanista, contextual y sociocrítica. En este plan, la práctica profesional se consolida como un trayecto central y articulador del currículo, con presencia constante y progresiva a lo largo de toda la formación inicial. La estructura curricular promueve el trabajo interdisciplinario, el aprendizaje situado, el vínculo comunitario y la contextualización sociocultural. Se reduce la fragmentación disciplinar y se prioriza la formación integral del docente, con énfasis en la reflexión crítica, la justicia social y la transformación educativa (SEP, 2022).

Vinculación con la escuela primaria

El plan de estudios de 1997 señala una vinculación estrecha y gradual con las escuelas de educación básica, diseñada con la intención de asegurar la formación de competencias docentes en condiciones reales de trabajo. Se articula principalmente a través del área de Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar, la cual es fundamental para que los estudiantes adquieran y desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes indispensables para el ejercicio profesional.

Cuadro 2. Progresión de la vinculación con la escuela primaria en el plan de estudios

Fase	Semestre/curso	Propuesta de vinculación
1. Acercamiento Inicial	Primer semestre. Escuela y Contexto Social	<p>Los estudiantes exploran y analizan la diversidad de condiciones y formas de organización de las escuelas primarias, contexto y familias de los alumnos.</p> <p>Primeros contactos con la realidad escolar, el personal docente, los alumnos y los padres de familia. Incluye observaciones sencillas a escuelas ubicadas en diferentes contextos (urbano, urbano marginado, rural e indígena).</p> <p>Realizan recorridos por las instalaciones, observan actividades en patios y pasillos, se introducen a los salones de clase y conversan de manera informal con maestros, alumnos, padres y directores. También recorren el entorno inmediato a la escuela.</p>
2. Iniciación a la Práctica	Segundo semestre. Iniciación al Trabajo Escolar	<p>Los estudiantes profundizan en el estudio del trabajo docente y la situación del aula. Realizan actividades sencillas que les permiten entrar en relación directa con los alumnos de la escuela primaria. Estas incluyen acciones de apoyo y organización del grupo, así como algunas prácticas relacionadas con contenidos de español y matemáticas.</p> <p>Dos estancias en la escuela primaria: una de tres días consecutivos de observación y otra de cinco días consecutivos combinando observación y desarrollo de actividades.</p>
3. Observación y Práctica Sistemática	Tercero a sexto semestre. Observación y Práctica Docente I, II, III y IV	<p>Los cursos incrementan la intensidad y la profundidad de la práctica. La práctica se vuelve más sistemática organizando y llevando a cabo actividades relacionadas con múltiples asignaturas (matemáticas, geografía, historia, ciencias naturales, educación física y educación artística). Elaboran un plan de trabajo que integra y jerarquiza las necesidades de observación y práctica.</p> <p>En tercero y cuarto semestre, dos jornadas de práctica de una semana cada una. En quinto y sexto semestre, tres semanas distribuidas (un periodo de una semana y otro de dos semanas). La planificación y el desarrollo de las prácticas son previamente acordados con un profesor de grupo de la escuela primaria, quien actúa como asesor.</p> <p>Los estudiantes se concentran en el análisis de su propio desempeño y las actividades desarrolladas, en lugar de solo observar al profesor titular. También se incorporan a otras actividades escolares como reuniones de trabajo con directivos y juntas con padres de familia.</p>
4. Práctica Intensiva y Análisis Docente	Séptimo y octavo semestre. Trabajo Docente I y II y Seminario de Análisis del Trabajo Docente I y II	<p>La vinculación alcanza su punto culminante; los estudiantes se responsabilizan de un grupo de alumnos de educación primaria durante un ciclo escolar.</p> <p>La práctica intensiva se realiza en condiciones reales de trabajo y acredita el servicio social profesional. El trabajo se lleva bajo la tutoría de un profesor experimentado de la escuela primaria (tutor), quien guía las actividades del estudiante, transmite su experiencia y hace recomendaciones.</p> <p>El Seminario de Análisis del Trabajo Docente es el espacio formal en el que los estudiantes analizan y reflexionan sistemáticamente sobre su desempeño frente al grupo y el conjunto de experiencias obtenidas en la escuela primaria.</p>

Fuente: elaboración propia con base en los programas de los cursos de Actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar del Plan de Estudios 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria (SEP, 1997).

Como se observa en el cuadro 2, los cursos relativos a las prácticas profesionales están diseñados para que los futuros maestros transiten de la observación exploratoria (Escuela y Contexto Social) a la iniciación en actividades sencillas (Iniciación al Trabajo Escolar), a la práctica sistemática de contenidos específicos (Observación y Práctica Docente I-IV) y, finalmente, a la práctica intensiva y autónoma frente a grupo (Trabajo Docente I y II). La articulación de estudio, observación, práctica y reflexión sobre las experiencias es una característica principal de esta área formativa y garantiza el sentido formativo de la experiencia en la escuela primaria.

La propuesta de vinculación con las escuelas de educación primaria (educación básica) en el plan de estudios de 2012 a lo largo del trayecto de Práctica Profesional abarca ocho semestres. Es un proceso gradual, secuencial, sistemático y reflexivo que transforma al estudiante de observador a interventor y, finalmente, un profesional autónomo. Este trayecto, en su conjunto, busca modificar la noción tradicional de formación, en la que la práctica era solo un espacio para aplicar teorías, para convertirla en un espacio fundamental de articulación, reflexión, análisis, investigación e innovación de la docencia.

Cuadro 3. Progresión de la vinculación con la escuela primaria en el plan de estudios 2012

Fase	Semestre/curso	Propuesta de vinculación
1. Acercamiento, Observación y Contextualización	Primer semestre. Observación y análisis de la práctica educativa	Primer espacio de acercamiento a los contextos socioculturales y las instituciones. Se centra en observar y analizar las dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas presentes en la escuela y en sus relaciones con la comunidad. Se utilizan herramientas como la observación y la entrevista.
Enfoque teórico-metodológico para sentar las bases de la práctica	Segundo semestre. Observación y análisis de la práctica escolar	Profundiza el acercamiento focalizando las formas de organización, gestión e interacción que ocurren en la escuela y el aula de clase. Comprensión de los complejos procesos de vinculación entre la escuela y la comunidad, la gestión, y de los procesos de interacción pedagógica en el aula. Se realizan visitas a diferentes escuelas de educación primaria.
2. Iniciación, Intervención y Diseño Didáctico	Tercer semestre. Iniciación al trabajo docente	Primer acercamiento al trabajo docente. La principal función es la ayudantía, lo que implica colaborar e intervenir de manera directa o indirecta en las actividades cotidianas. El estudiante comienza con la planificación, los contenidos disciplinarios, las relaciones pedagógicas y la evaluación, para análisis, reflexión y diseño de propuestas. Se proponen jornadas de inmersión/ayudantía en la escuela.
Intervención directa y progresiva, enfocada en la aplicación de conocimientos didácticos específicos	Cuarto semestre. Estrategias de trabajo docente	Realiza una intervención más directa y prolongada enfocándose en el diseño de estrategias diferenciadas por área de conocimiento (español, matemáticas, ciencias, historia). Las intervenciones posteriores deben ser cualitativamente distintas, por lo que requiere una articulación profunda entre las disciplinas, sus métodos, enfoques y principios psicopedagógicos. Se establecen dos jornadas de práctica de dos semanas cada una para diseñar, aplicar y evaluar propuestas didácticas.
3. Innovación, Problematización e Intervención Socioeducativa	Quinto semestre. Trabajo docente e innovación	El propósito es ofrecer elementos para la innovación en educación y diseñar estrategias de mejora de la práctica docente. Se realizan diagnósticos para focalizar (planificación, estrategias de enseñanza, evaluación, recursos) e implementar una propuesta de innovación en el aula de clase.
Mejora continua de la práctica, diagnósticos para identificar problemas específicos y diseñar proyectos	Sexto semestre. Proyectos de intervención socioeducativa	La intervención se apoya en el uso de TIC, la investigación y los avances didácticos. Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos de intervención socioeducativa que abordan problemáticas que trascienden el aula y se extienden a la institución o la comunidad. Trabajo interdisciplinario con especialistas (USAER, CAM), docentes titulares y padres de familia. Estos proyectos deben atender temas como rezago, deserción, diversidad cultural, o temas transversales (salud, violencia).
4. Consolidación, Autonomía y Perfil Profesional	Séptimo y octavo semestre. Práctica profesional	Estancia más prolongada en la escuela primaria; el estudiante actúa en condiciones similares a los docentes en servicio. Desarrollo de la capacidad de reflexión, análisis y mejora continua de la práctica con mayor autonomía en la intervención.
Concreción de competencias profesionales		La práctica profesional en estos semestres integra y articula todos los tipos de saberes (teóricos, metodológicos, didácticos) para diseñar, aplicar, sistematizar y evaluar su docencia. Las actividades contribuyen a darle sentido y significado a la profesión apropiándose de sus tradiciones, convenciones y códigos.

Respecto al trayecto de Práctica Profesional, en el plan de estudios (véase el cuadro 3) se establece que la vinculación con las escuelas de educación básica se sostiene sobre varios pilares metodológicos. La vinculación está diseñada para movilizar y articular de forma progresiva los conocimientos disciplinarios, didácticos, científicos y tecnológicos con lo que los estudiantes viven en las escuelas. El desempeño del estudiante en el aula es la prueba de la integración de las competencias genéricas y profesionales propuestas en el plan de estudios.

El enfoque rechaza la idea de que la práctica es solo aplicación de teoría; en su lugar, promueve el uso constante de recursos de investigación educativa (diarios del profesor, observaciones, entrevistas, portafolios de evidencias) para analizar, interpretar y generar nuevas formas de explicación y comprensión de la docencia. La mejora de la docencia requiere un ejercicio permanente de reflexión y análisis de la experiencia. Además, se reconoce que el saber se moviliza en el diálogo y el debate.

El trayecto fomenta la conformación de comunidades de aprendizaje en las que se valora el conocimiento y la experiencia tanto del docente de la escuela normal como del maestro titular de educación básica y del estudiante normalista. En los semestres superiores se busca que el estudiante colabore con la comunidad escolar, padres de familia y autoridades en la toma de decisiones.

Por otra parte, la calidad de las prácticas profesionales depende de la coordinación abierta y clara con los docentes de otros trayectos formativos, especialmente Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje y Psicopedagógico. Las intervenciones en la escuela primaria (desde el tercero hasta el octavo semestre) requieren que los estudiantes utilicen los enfoques, las didácticas y los fundamentos disciplinarios adquiridos en estos cursos paralelos.

El trayecto de Práctica Profesional en el Plan de Estudios 2018 establece una vinculación progresiva y profunda con la escuela primaria a lo largo de los ocho semestres de formación. Esta vinculación avanza desde la observación metodológica y el análisis de contextos hasta la intervención prolongada, el diseño de propuestas innovadoras y la elaboración de proyectos de mejora escolar.

Cuadro 4. Progresión de la vinculación con la escuela primaria en el plan de estudios 2018

Fase	Semestre/curso	Propuesta de vinculación
1. Observación y Análisis de la Realidad Educativa Conocimiento y comprensión del contexto educativo	Primer semestre. Herramientas para la observación y el análisis de la práctica educativa Segundo semestre. Observación y análisis de prácticas y contextos escolares	Este curso sienta las bases teórico-metodológicas para el análisis de la práctica (observación y entrevista), no requiere visitas a las escuelas de educación básica. El estudiante desarrolla habilidades de indagación y uso de la teoría para comprender la realidad sociocultural y las dimensiones de la práctica educativa. Primer acercamiento físico directo a la escuela primaria en sus distintas modalidades, su cultura, los vínculos que establece con la comunidad, su organización, y en particular en las relaciones e interacciones pedagógicas en el aula. Se realizan tres jornadas de observación (aproximadamente diez días en total) focalizando temas específicos a través de la aplicación de la observación, la entrevista y el cuestionario. Los temas clave son: los vínculos entre la escuela y la comunidad; las prácticas y escenarios de gestión institucional, y las interacciones pedagógicas y didácticas en el aula.
2. Iniciación e Intervención Inicial Participación activa en las tareas docentes	Tercer semestre. Iniciación al trabajo docente Cuarto semestre. Estrategias de trabajo docente	El estudiante actúa principalmente como ayudante adjunto del profesor titular colaborando en tareas como organizar el grupo, apoyar a los alumnos, revisar tareas, y elaborar materiales didácticos. Las primeras dos unidades de aprendizaje implican tres días de ayudantía cada una. La tercera unidad requiere cinco días consecutivos de intervención, en la que asume la responsabilidad de coordinar una clase o implementar secuencias didácticas de un contenido curricular asignado. Se promueve la intervención más prolongada en el aula; se proponen dos jornadas de diez días de práctica de intervención. Se concentra en el diseño, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de propuestas de enseñanza y aprendizaje inclusivas y situadas. El énfasis está en el conocimiento y la aplicación de los enfoques de los campos de formación académica.
3. Innovación y Mejora Institucional Identificación de problemas y la generación de soluciones a nivel de aula y escuela	Quinto semestre. Innovación y trabajo docente Sexto semestre. Trabajo docente y proyectos de mejora escolar	Elaboración de propuestas de innovación utilizando, preferentemente, las TIC. Se utiliza el diagnóstico, la evaluación y el análisis de la práctica para identificar aspectos específicos a mejorar. Se realizan dos periodos de práctica de dos semanas cada uno, que pueden ser presenciales, a distancia o híbridas. El estudiante sistematiza sus experiencias para focalizar algún aspecto de la práctica en el que se pretenda innovar. Se alinea con las prioridades institucionales de la primaria mediante la elaboración de un Proyecto Escolar de Mejora Continua (PEMC). Las secuencias didácticas innovadoras se diseñan para impulsar el logro de las metas del PEMC. Se promueve el estudio y la práctica de metodologías activas. Continúa con dos periodos de práctica de dos semanas cada uno, manteniendo la misma escuela para dar continuidad a sus aprendizajes.
4. Consolidación y servicio Intervención prolongada bajo la modalidad de Aprendizaje en Servicio.	Séptimo y octavo semestre. Aprendizaje en servicio	El enfoque de Aprendizaje en Servicio busca mejorar las necesidades reales del entorno. El séptimo semestre incluye ocho semanas de práctica, y el octavo semestre, dieciséis semanas de práctica. El estudiante se compromete en la participación activa, colaborativa y sensible a las demandas, problemas y expectativas de la comunidad, el aula, los docentes, alumnos y padres de familia. Elabora propuestas pedagógicas en todos los campos de formación académica y áreas de desarrollo personal y social, demostrando dominio de gestión, organización e interacción en la escuela y el aula.

En el Plan de Estudios 2018 (véase el cuadro 4), la vinculación con la escuela primaria pasa de ser un objeto de estudio, de observación y análisis en los primeros semestres a un espacio de intervención, ayudantía y experimentación en los semestres intermedios, para finalmente consolidarse como un entorno para la aplicación integral de competencias y el desarrollo de propuestas de mejora profesional en los últimos semestres en la modalidad de Aprendizaje en Servicio.

El análisis del trayecto de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos en el Plan de Estudios 2022 muestra una estructura diseñada para acercar al estudiante a la complejidad de la docencia de manera gradual, progresiva y reflexiva estableciendo un vínculo continuo con las escuelas de educación primaria y sus comunidades. Este trayecto es considerado la columna vertebral de la malla curricular, en la que convergen los esfuerzos de docentes, tutores y estudiantes a fin de alcanzar el perfil de egreso deseado.

Cuadro 5. Progresión de la vinculación con la escuela primaria en el plan de estudios 2022

Fase	Semestre/curso	Propuesta de vinculación
1. Inmersión Acercamiento gradual a la realidad educativa y comunitaria.	Primer semestre. Acercamiento a prácticas educativas y comunitarias	Pretende que el estudiante reconozca las complejas redes y relaciones que se construyen en los colectivos y asuma que los procesos educativos no se limitan a los ámbitos escolares. Se sugieren diez días de observación, pero se aclara que la observación no es directamente en las aulas, sino en el contexto que rodea a la escuela. Se recolecta información sobre las prácticas educativas y la escuela a través de diarios de campo y narrativas.
	Segundo semestre. Análisis de prácticas y contextos escolares	Se focaliza en el conocimiento de la institución escolar y las prácticas de los docentes, incluyendo la cultura, organización, funcionamiento y el vínculo escuela-comunidad. La observación se desarrolla en el contexto institucional de la escuela primaria y su relación con la comunidad y en el contexto del aula y las interacciones pedagógicas que ahí se generan. Se sugiere un total de diez días de observación.
2. Profundización Primeras intervenciones didáctico-pedagógicas	Tercer semestre. Intervención didáctico-pedagógica y trabajo docente	Inicio de la fase de profundización; representa la transición de observador a protagonista. Se acerca al estudiante a los procesos formativos para que diseñe y ejercite actividades propias de la intervención en el aula. Énfasis en diagnóstico, planeación, puesta en marcha de la intervención y evaluación de sus prácticas docentes. Dos jornadas: cinco días de observación y ayudantía para diagnóstico y diez días de intervención para implementación didáctica.
	Cuarto semestre. Estrategias de trabajo docente y saberes pedagógicos	Consolida herramientas pedagógicas y didácticas diseñando, aplicando y sistematizando propuestas de enseñanza, aprendizaje y evaluación. Se introducen los principios de la docencia reflexiva y la investigación acción. Veinte días de intervención, incluyendo escuelas de organización completa, unitaria y multigrado.
	Quinto semestre. Investigación e innovación de la práctica docente	Fortalecen las capacidades de investigación y la noción de docente-investigador. Se elaboran proyectos de innovación para el desarrollo docente y el aprendizaje de los alumnos, en el nivel aula, escolar y comunitario. Veinte días de práctica.
	Sexto semestre. Práctica docente y proyectos de mejora escolar y comunitaria	Se promueve el uso innovador de recursos tecnológicos y materiales. Se diseñan y aplican actividades evaluativas en distintos ámbitos de la educación primaria y se replantean propuestas de mejora. Desarrollo de capacidades para analizar y comparar información y descubrir patrones de interacción en la comunidad y la escuela primaria. Se trabaja en la perspectiva de la docencia reflexiva y la investigación acción para la mejora de la docencia a través de narrativas.
3. Despliegue Consolidación de los saberes, intervención prolongada y metodología de Aprendizaje en Servicio	Séptimo y octavo semestre. Aprendizaje en servicio	Consolida los saberes a través de la intervención prolongada en los servicios de educación básica (escuela, aula y comunidad). Se utiliza la metodología de aprendizaje en servicio, combinando el servicio social y la experiencia en actividades que relacionan las necesidades de crecimiento personal con las necesidades sentidas de la comunidad. El séptimo semestre con ocho semanas de práctica y el octavo semestre con dieciséis semanas de práctica profesional. El estudiante se involucra en las actividades, comisiones y responsabilidades cotidianas de un docente en servicio.

El trayecto formativo de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos constituye el eje central o columna vertebral de la Licenciatura en Educación Primaria en el Plan de Estudios 2022 (véase el cuadro 5). Su propósito fundamental es la formación de un docente que trascienda la mera aplicación técnica para convertirse en un profesional reflexivo, innovador y productor de saber pedagógico.

A lo largo de todo el trayecto, la vinculación con las escuelas de educación primaria se sustenta en herramientas metodológicas específicas que fomentan la reflexión y la producción de saber pedagógico. El uso constante de técnicas como la observación participante y la entrevista en profundidad tiene el propósito de recabar y sistematizar información de los contextos educativos. Además, la narrativa pedagógica es una herramienta esencial y evidencia integradora en varios cursos (tercer, cuarto y quinto semestre), que permite al estudiante documentar y reconstruir sus experiencias identificando ideas, creencias, valores y tensiones, lo que lo lleva de la reflexión de lo subjetivo a lo argumentativo.

Otro aspecto importante es la sistematización de experiencias, proceso esencial en la organización, el análisis y la reflexión sobre la información recopilada en la práctica, lo que contribuye a la construcción de saberes pedagógicos. Por otra parte, también se promueve la práctica reflexiva con el uso de dispositivos reflexivos (como el ciclo de enseñanza reflexiva de Schön) que llevan al estudiante a cuestionar sus hábitos, decisiones y formas de intervención, con lo que configura un hábito que confronta constantemente la relación entre teoría y práctica.

Estrategias de acompañamiento

En el Plan de Estudios 1997, las estrategias de acompañamiento se articulan principalmente desde el área de actividades de Acercamiento a la Práctica Escolar, con el propósito de favorecer el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes indispensables en el ejercicio profesional docente. Este acompañamiento se concibe como un proceso sistemático, gradual y reflexivo, basado en la observación, la práctica y el análisis de la experiencia escolar.

En las fases iniciales, los estudiantes realizan actividades de observación guiada y exploración del contexto escolar; posteriormente, en los semestres intermedios, la práctica docente se intensifica y se orienta al diseño, la implementación y el análisis de la intervención pedagógica; finalmente, en los últimos semestres, los normalistas asumen la responsabilidad directa de un grupo escolar a lo largo de un ciclo lectivo completo. Durante este proceso, el acompañamiento envuelve una consistente asesoría técnica y didáctica, que prioriza la preparación de la práctica, la coordinación curricular entre asignaturas y el fortalecimiento de la competencia didáctica. Asimismo, se promueve el análisis de situaciones imprevistas como un medio para desarrollar la toma de decisiones y la reflexión profesional.

Un rasgo central del modelo es la asesoría dual, que articula el trabajo del profesor normalista y del maestro tutor de la escuela primaria, quienes orientan, observan y evalúan el desempeño del estudiante. Por último, el acompañamiento se apoya en herramientas sistemáticas de análisis y reflexión como expedientes, diarios, guías de observación, evidencias del trabajo de los alumnos y núcleos temáticos de reflexión, con lo que se garantiza que la práctica se vincule de manera crítica con la teoría y el perfil de egreso.

En el Plan de Estudios 2012, por su parte, las estrategias de acompañamiento del trayecto formativo de Práctica Profesional se conciben como un proceso continuo y progresivo, orientado a la reflexión crítica, el análisis sistemático y la articulación de los saberes teóricos con la experiencia directa en las escuelas. Estas estrategias evolucionan a lo largo de los semestres privilegiando el aprendizaje situado y la participación activa de los docentes en formación. El acompañamiento se organiza mediante diversas modalidades de trabajo pedagógico, entre las que destaca el enfoque de seminario-taller, el aprendizaje en servicio y, en momentos específicos, el aprendizaje basado en proyectos, problemas o casos e incidentes críticos.

Un eje central del acompañamiento es la promoción del diálogo, la articulación curricular y la conformación de comunidades de aprendizaje, en las que interactúan el docente formador, el maestro de educación básica y el estudiante normalista. Asimismo, el docente formador tiene un papel clave en el acompañamiento teórico y metodológico en virtud de que orienta el diseño, la fundamentación y la argumentación de las propuestas pedagógicas. Del mismo modo, el seguimiento sistemático, la orientación permanente y la retroalimentación basada en evidencias son elementos esenciales para la mejora continua de la práctica. Se fomenta una docencia reflexiva sustentada en la investigación de la propia práctica y en el uso de herramientas e instrumentos como diarios, registros, tecnologías digitales y portafolios de evidencias, que permiten documentar, analizar y fortalecer el desempeño profesional del futuro docente.

En el Plan de Estudios 2018, para el trayecto de Práctica Profesional, se establecen estrategias de acompañamiento orientadas al desarrollo de competencias profesionales mediante experiencias situadas, progresivas y reflexivas. El acompañamiento se sustenta en la conformación de comunidades de aprendizaje, en las que el diálogo, el análisis y la argumentación entre el docente formador, el docente de la escuela de práctica y el estudiante normalista constituyen el eje del proceso formativo. El plan formaliza mecanismos institucionales de apoyo como la tutoría y la asesoría académica, el acompañamiento diferenciado y la coordinación colegiada entre trayectos formativos, lo que permite dar seguimiento continuo y evaluar el avance del estudiante en cada etapa de inmersión en las escuelas de educación básica.

Las modalidades pedagógicas privilegian el aprendizaje situado y reflexivo por medio de estrategias como el seminario-taller, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje en servicio y el análisis de incidentes críticos, lo que favorece la comprensión profunda de la práctica docente. El acompañamiento se apoya en herramientas de sistematización y reflexión, tales como el portafolios de evidencias, el diario del profesor, los informes de práctica y el uso de técnicas de investigación cualitativa, que permiten analizar y contrastar la experiencia con referentes teóricos.

De manera transversal, el plan impulsa el uso pedagógico de tecnologías (de información y comunicación, de aprendizaje y conocimiento y de empoderamiento y participación) para documentar la práctica, enriquecer la intervención didáctica y facilitar el seguimiento formativo. Finalmente, las estrategias de ayudantía, intervención directa y práctica prolongada e intensiva consolidan la participación activa del estudiante en el aula.

En el Plan de Estudios 2022, para el trayecto de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos, se establecen estrategias de acompañamiento determinadas por su carácter gradual, secuencial y profundo, encaminadas a acercar de modo progresivo a los docentes en formación a la complejidad de la práctica docente. Dicho acompañamiento busca el desarrollo de habilidades, capacidades, saberes y actitudes que favorecen la reflexión crítica, el análisis de la experiencia y la transformación de la práctica educativa.

El trabajo se organiza principalmente bajo la modalidad de seminario-taller, que articula el diálogo teórico-crítico con la producción y el análisis de la práctica. A lo largo de los semestres se promueve el acrecentamiento de la autonomía profesional del estudiante, en especial en las fases finales de la formación. Además, el acompañamiento se sustenta en metodologías activas y situadas, como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, el aprendizaje colaborativo, el análisis de incidentes críticos, el aprendizaje en el servicio y el uso crítico de tecnologías digitales.

Un eje central del plan es el fomento de la investigación y de la docencia reflexiva, mediante el uso de técnicas de investigación cualitativa, la sistematización de la experiencia y el desarrollo de ciclos reflexivos e investigación acción. La narrativa pedagógica, los diarios de campo y los informes de práctica se convierten en herramientas clave para resignificar la experiencia docente.

El docente formador tiene un rol activo como coordinador, guía y mediador del aprendizaje proporcionando modelación, retroalimentación y evaluación formativa sustentada en referentes teóricos. Estas estrategias fortalecen el dominio didáctico, la contextualización curricular y la vinculación del estudiante con las comunidades educativas, con lo que consolida una formación docente crítica, situada y comprometida.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis comparativo de los planes de estudio de 1997, 2012, 2018 y 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria permite describir la evolución significativa en la estructura curricular, la vinculación de la escuela primaria y las estrategias de acompañamiento en la línea formativa de Acercamiento a la Práctica Escolar hasta su consolidación como trayecto de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos, así como el papel que desempeñan en la formación inicial docente. Si bien en los cuatro planes se reconoce la práctica profesional como un eje central de la formación, los enfoques y los niveles de profundidad reflexiva evidencian cambios sustantivos que responden a transformaciones pedagógicas, curriculares y de política educativa.

En el Plan de Estudios 1997, la vinculación y el acompañamiento se estructuran desde una lógica gradual, sistemática y fuertemente guiada, en la que la observación, la práctica supervisada y el análisis de la experiencia constituyen los principales mecanismos formativos. Destaca la asesoría dual entre el docente normalista y el maestro tutor de la escuela primaria, lo que asegura una orientación cercana al estudiante. No obstante, la reflexión sobre la práctica se encuentra mayormente dirigida por el formador y subordinada a una secuencia académica de cumplimiento, con un margen limitado para la autonomía y la problematización crítica del contexto educativo.

En la reforma de 2012 se observa un tránsito hacia enfoques más reflexivos y participativos. El acompañamiento y la vinculación dejan de concebirse únicamente como supervisión técnica, y se reconfiguran como procesos de articulación entre teoría y práctica, sustentados en el diálogo, la investigación de la práctica y la conformación de comunidades de aprendizaje.

La introducción de las modalidades didácticas –por ejemplo, el aprendizaje en servicio y el análisis de incidentes críticos– fortalece la capacidad del estudiante para interpretar su experiencia y fundamentar sus decisiones pedagógicas. Sin embargo, aun cuando el curso está planteado como seminario-taller, el acompañamiento continúa dependiendo en gran medida de la mediación del docente formador, lo que limita en parte el desarrollo pleno de la autonomía profesional.

El Plan de Estudios 2018 profundiza esta orientación al dar continuidad al enfoque por competencias y fortalecer los mecanismos institucionales de tutoría, asesoría y acompañamiento diferenciado. La práctica profesional se concibe como un espacio de intervención, innovación y mejora continua, apoyado en herramientas de investigación cualitativa, portafolios de evidencias y diarios del profesor.

En este plan se amplía la participación activa del estudiante en la toma de decisiones pedagógicas y en la generación de propuestas contextualizadas. Sin embargo, el acompañamiento mantiene una estructura institucional robusta que regula el proceso formativo.

Por su parte, el Plan de Estudios 2022 representa una reconfiguración importante del acompañamiento, alineada con los principios de la Nueva Escuela Mexicana. El trayecto de Práctica Profesional y Saberes Pedagógicos se consolida como la columna vertebral del currículo, con un acompañamiento gradual, secuencial y hondamente reflexivo. Las estrategias se orientan al desarrollo de capacidades investigativas, la docencia reflexiva y la agencia transformadora del docente en formación, mediante metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, el aprendizaje en servicio, el análisis de incidentes críticos y el uso crítico de tecnologías digitales. En este contexto, el rol del formador se redefine como mediador, modelador y acompañante del proceso reflexivo, que favorece la autonomía progresiva del estudiante y la construcción de saberes pedagógicos situados.

A partir de los hallazgos, se percibe una tendencia hacia la resignificación de la vinculación y acompañamiento como un proceso formativo integral, que trasciende la aplicación técnica de saberes, para centrarse en la reflexión crítica, la investigación de la práctica y la transformación del contexto educativo. Si bien se mantiene la importancia de la progresión y la sistematicidad, los planes más recientes priorizan la autonomía, la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas y el compromiso ético y social del futuro docente. Asimismo, se identifica una continuidad en el uso de herramientas de sistematización y reflexión (diarios, portafolios e informes), aunque, en su función, evolucionan de instrumentos de control académico a dispositivos de análisis, producción de conocimiento y resignificación de la práctica.

El fortalecimiento del trabajo colaborativo y de las comunidades de aprendizaje constituye otra tendencia relevante en razón del reconocimiento del valor del diálogo entre formadores, tutores y estudiantes como base del aprendizaje profesional. La evolución de las formas de vinculación con las escuelas primarias y de las estrategias de acompañamiento en los planes de estudio analizados evidencia un tránsito hacia un modelo de formación docente más crítico, situado y comprometido con el contexto social y educativo. Este proceso representa una fortaleza para la formación inicial de docentes de educación primaria y, al mismo tiempo, plantea el desafío de consolidar prácticas de acompañamiento coherentes, sostenibles y articuladas entre las escuelas normales y las escuelas de educación básica.

BIBLIOGRAFÍA

- Aragundi-Valle, R., y Game-Varas, C. (2023). Habilidades socioemocionales en docentes para el manejo de ambientes de aprendizaje colaborativos. *Revista Innova Educación*, 5(2), 149-164. <http://revistainnovaeducacion.com/index.php/rie/article/view/856>
- De Dios, T. (2020). Transformación de un modelo educativo a través de la formación y las comunidades docentes de aprendizaje. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34(2), 61-78. <https://www.redalyc.org/journal/274/27468087003/27468087003.pdf>
- Figueroa-Céspedes, I., y Fica, E. (2025). Desarrollo profesional docente en educación infantil desde la investigación-acción. *Alteridad. Revista de Educación*, 20(1), 84-98. <https://doi.org/10.17163/alt.v20n1.2025.07>
- García, O. L.; García, Z. P., y Martínez, R. (2023). Las prácticas profesionales en la formación y su impacto laboral, una revisión bibliográfica. *Polisemia*, 19(35), 103-116. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.polisemia.19.35.2023.103-116>
- Méndez-Álvarez, A. L., y Jiménez, J. (2025). *Valoración del curso de práctica docente en las carreras de educación en las universidades costarricenses*. Consejo Nacional de Rectores, Oficina de Planificación de la Educación Superior. <https://repositorio.conare.ac.cr/server/api/core/bitstreams/95225124-517d-451b-8743-d65a62ae1500/content>
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Psicología Escolar e Educativa* (14), 149-157. <https://www.scielo.br/j/pee/a/ZXpwLQFqWNnpqKFC7FwZwKr/?lang=es>
- Molina, P. (2008). Práctica docente progresiva en la formación inicial desde un enfoque reflexivo crítico. En J. Cornejo y R. Fuentealba (eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 13-27). Ediciones UCSH.
- Rangel, N. E.; Saavedra, J.; Torres, V., y Dávalos, E. E. (2023). Análisis comparativo de planes de estudio para la formación docente de educación primaria en México, periodo de 1978 a 2022. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, 10(19), 1-32. <https://cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/286/554>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2022, agosto 19). Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria. *Diario Oficial de la Federación*. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a14_08_22.pdf
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2018, agosto 3). Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2012a, agosto 20). Acuerdo número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria. *Diario Oficial de la Federación*. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a649.pdf>

- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2012b). *El trayecto de Práctica profesional: orientaciones para su desarrollo*. Secretaría de Educación Pública. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/documentos_orientadores/6W9v6UoC3h-el_trayecto_de_practica_profesional_orientaciones_para_su_desarrollo.pdf
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (1999). *Lineamientos para el desarrollo de las actividades de acercamiento a la práctica escolar y su relación con los cursos de las demás asignaturas*. Secretaría de Educación Pública.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (1997). *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria*. Secretaría de Educación Pública. https://www.ibe.unesco.org/curricula/mexico/mx_te_pr_1997_spa.pdf

LINEAMENTOS PARA PUBLICAR EN LA REVISTA *Educando para educar*

Para la revista *Educando para educar* es indispensable tu colaboración. Estos son nuestros lineamientos editoriales:

OBJETIVO

La revista *Educando para educar* tiene como objetivo difundir los resultados de la investigación educativa que realizan los diferentes profesionales de la educación, así como experiencias innovadoras que permitan el desarrollo integral del individuo, para propiciar el diálogo académico y fortalecer la creación de comunidades de conocimiento.

TEMÁTICA

Los originales deben ser inéditos y abordar temas relacionados con resultados de investigaciones en educación y experiencias innovadoras a partir de la aplicación de algún programa de estudio.

DE LOS TRABAJOS

- a) Los trabajos no deberán estar simultáneamente sometidos a un proceso de dictaminación por parte de otra revista.
- b) Título breve y claro.
- c) Los documentos deberán contener necesariamente un resumen en español e inglés, que no exceda de 150 palabras, así como una lista de cuatro a seis palabras clave que describan el contenido del trabajo.
- d) La extensión del documento deberá sujetarse a un mínimo de 10 cuartillas y un máximo de 15 cuartillas.
- e) Las gráficas, cuadros o figuras deberán estar en el lugar correspondiente dentro del cuerpo del trabajo. No en archivos separados, ni en anexos.
- f) Todos los trabajos deben tener conclusiones.
- g) La bibliografía al final del documento será presentada en orden alfabético por autores, la referencia deberá citarse de acuerdo con los datos siguientes: Apellido del autor, iniciales del nombre (año de publicación) (edición). Título del libro. Ciudad y país donde se imprimió: Editorial (según APA).
Ejemplo: Montes, G. (2000). *La frontera indómita en torno a la construcción y defensa del espacio poético*. Distrito Federal, México: Secretaría de Educación Pública.

ESPECIFICACIONES DEL FORMATO

- a) Escrito en computadora, programa Microsoft Word, tamaño de la hoja carta.
- b) Tipo Arial, en 12 puntos. Color de letra en todo el documento negro.
- c) Justificación completa y espacio de 1.5.
- d) Márgenes: superior e inferior 2.5 cm. Izquierdo 3.0 cm. y derecho 2.5 cm.
- e) Un espacio entre cada párrafo.

PROCEDIMIENTO

- a) Los artículos deben estar acompañados de una carátula que contenga los datos del autor (nombre, institución donde labora, teléfono, correo electrónico y fax) y una síntesis curricular. Deben ser enviados al correo electrónico: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx
- b) Todos los originales que se ajusten a estos términos son sometidos a evaluación de ciegos, por lo que el dictamen se realiza bajo estricto anonimato tanto de autores como de dictaminadores.
- c) Los trabajos que se enmarquen dentro de la categoría artículos originales inéditos, artículos de revisión o estados del arte se someterán a dos etapas de evaluación: una primera lectura por parte de la Coordinación de Extensión y Difusión con el objeto de verificar si cubre los requisitos del perfil de la revista. En caso de ser aceptado por dicha coordinación, el artículo se enviará a dos evaluadores especialistas en el tema.
- d) En caso de dictámenes polarizados, se resolverá con el dictamen de un tercer evaluador.
- e) Finalizado dicho proceso se comunicará al autor la resolución sobre la publicación de su artículo. En los casos que los artículos sean aceptados para su publicación con la condición de incluir modificaciones, las sugerencias de los evaluadores serán enviadas al autor del trabajo, quien deberá remitir el mismo con los cambios requeridos en un plazo máximo de dos semanas.
- f) El Consejo Editorial se reserva el derecho de realizar la corrección de estilo y los cambios editoriales que considere necesarios para mejorar el trabajo.
- g) El Consejo Editorial se reserva el derecho de autorizar la publicación de las colaboraciones.

CALL FOR PAPERS JOURNAL *Educando para educar*

For the journal *Educando para educar* your collaboration is indispensable. These are the editorial statements:

AIM

The journal *Educando para educar* has as its objective to diffuse the results of the educative investigations and innovative experiences carried out by diverse professionals in the educative field that permit the complete development of the individual in order to begin an academic dialogue with the purpose of strengthening the creation of knowledge communities.

TOPICS

The original document must be unedited and deal with topics related with the results of investigations in the educative field and innovative experiences that are developed in the classroom or in the school area in any of the educative levels.

IN REFERENCE TO THE DOCUMENT

- a) The document must not be simultaneously submitted in any editorial process by another magazine.
- b) Clear and brief title.
- c) The document must contain an abstract, both in English and in Spanish, it may not exceed 150 words with 4-6 key words which describe the content of the document.
- d) The extension of the document must be from 10 to 15 pages long.
- e) Graphs, charts or captions must be in the corresponding place within the text, not in separate files or in appendix.
- f) All documents must have a conclusion.
- g) The bibliography that is located at the end of the document will be presented in alphabetical order by authors. The reference should be quoted as follows: last name of the author, with initials of the first name, (year of publication) (edition) book title, city (if it is foreign) the place of printing: editorial. (APA style).
Example: Hegel, R.K. (2003). *La historia de la prevención del estrés*. Chicago: Purdue University Press

FORMAT SPECIFICATION

- a) Written on computer, program Microsoft Word, page size standard letter format.
- b) Font Face: Ariel 12.
- c) Letter color: All document in black.
- d) Alignment complete and space of 1.5.
- e) Margin: superior and inferior 2.5 cm. left 3.0 and right 2.5 cm.
- f) One space between paragraphs.

PROCEDURE

- a) The articles must be accompanied by a letter that contains author information (name, place of work, telephone number, e-mail and fax) and a curricular summary. Information must be sent to: educandoparaeducar@beceneslp.edu.mx.
- b) All original documents that follow these instructions will be submitted to a blind evaluation so that the verdict will be conducted anonymously as for authors as for committee conducting the verdict.
- c) The documents that are placed under the category "original unedited articles", will be submitted in two stages of evaluation.
 - A first reading by the Extension and Diffusion Coordination, with the objective of verifying if all the requirements of the magazine are covered.
 - If accepted by the coordination stated, it will be sent to two specialist evaluators of the topic.
- d) In case of a polarized verdict, the document will be examined by a third evaluator in order to obtain a verdict.
- e) At the end of the process the author of the document will be informed of the corresponding verdict and the publication of the article. In the case where the article is accepted for publication with the condition of making some corrections, considering the recommendation of the experts in the field of study, the author will be notified and is expected to make the appropriate modifications and sent back in in the time period of two weeks.
- f) The Editorial Council reserves the right to correct the style and make editorial modifications as they seem suitable.

Educando
para **educar**



**Benemérita y Centenaria
Escuela Normal del Estado**